OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. MARZEC 1932 ZESZYT 3.

WIEDZA O POLSCE ZAGRANICĄ

UWAGI WSTĘPNE.

O stanie wiedzy o Polsce zagranicą pisze się u nas i mówi sporo, ale robi się to zwykle dorywczo, okolicznościowo, po dziennikarsku, po dyletancku. Wiadomości w tym zakresie są naogół chaotyczne i roją się od sprzeczności. Raz entuzjastyczne zachwyty, to znowu rozpaczliwe biadania, raz wieści o żywych zainteresowaniach cudzoziemców kulturą naszą, to znów okrzyki oburzenia z powodu nieprawdopodobnej ignorancji. Jakżeż pogodzić te sprzeczności, jak dotrzeć do prawdy, sprowadzając je do jakiegoś wspólnego mianownika? W większości odgłosów na ten temat mamy do czynienia z przygodnemi impresjami, a nie ze spokojną, trzeźwą oceną, uwzględniającą tło zjawisk.

Ujęcie całokształtu przejawów, odnoszących się do nauki o Polsce zagranicą i wiedzy o naszej kulturze, orjentacja wolna od uprzedzeń, podsumowanie luźnych i rozproszonych wiadomości z różnych krajów — może być zarówno pouczające, jak i pożyteczne z różnych względów.

Uwagi niniejsze — to pierwsza bodaj u nas próba tego rodzaju. Wskutek tego posiadać one muszą wszelkie takiej pierwszej próby niedostatki. W grudniowym zeszycie Oświaty i Wychowania znajdujemy pokaźną wiązankę szczegółów, dotyczących stosunków naukowych Polski z zagranicą w r. 1930/31. Artykuł ten ogranicza się do jednego roku i omawia tylko wzajemne stosunki niejako oficjalne. Ja chciałbym się tu pokusić o pewne syntetyczne oświetlenia, uwzględnić choćby

zlekka przeszłość nauki o Polsce zagranicą, naszkicować stan rzeczy powojenny i dzisiejszy, a wreszcie wysnuć pewne ogólne wnioski i wskazówki na najbliższą przyszłość.

Od jakich 10 lat zajmuję się sprawą nauki o Polsce na terenie Włoch. Siłą rzeczy zaznajomić się musiałem w ogólnych zarysach z tem, co na innych terenach w tym kierunku się robi. Ułatwiły mi bardzo orjentację doroczne konferencje zagranicznych delegatów Ministerstwa Oświaty, urządzane od kilku lat z wielkim pożytkiem, oparte na szczegółowych sprawozdaniach delegatów i zawsze obfite w bardzo pouczającą dyskusję. W opracowaniu niniejszego artykułu korzystałem m. i. niemało z maszynowych odbitek rocznych sprawozdań, które składali Ministerstwu jego stali delegaci zagraniczni, następnie wyzyskałem tutaj szereg własnych spostrzeżeń, ogłoszonych w różnych artykułach, sprawozdaniach i recenzjach, oparłem się wreszcie na tym bogatym materjale, jakiego już od pierwszych zeszytów dostarczają roczniki najświetniejszego z polskich miesięczników, jakim jest Przegląd Współczesny. Pozatem pomocą mi były różne specjalne rozprawy i artykuły, na które się w odpowiednich miejscach powołuję. Naogół zdaję sobie doskonale sprawę z tego, żem całego źródłowego materjału nie wyczerpał. Nikt go bowiem dotąd starannie nie zrejestrował. A byłaby taka rejestracja rzetelną i jedyną podstawą źródłowej, wyczerpującej pracy na mój temat. Tu i ówdzie zebrano już sporo materjału do takiej bibljografji poloników w różnych krajach, ale czas już wielki zacząć je ogłaszać systematycznie.

Pogląd na naukę o Polsce zagranicą można sobie wytworzyć, uwzględniając starannie i stale pewne zasadnicze różnice między różnemi krajami w różnych okresach ich kultury. Warunki tworzenia się wiedzy o Polsce są bowiem w różnych obcych środowiskach odmienne, raz niezwykle pomyślne, to znów niesłychanie trudne. Poważną rolę gra tutaj zawsze stwierdzenie: czy wiedza o Polsce tworzy się w środowisku o kulturze wyższej, starszej niż nasza, czy odwrotnie, czy są to kraje słowiańskie, czy niesłowiańskie, czy są w nich jakieś

liczniejsze skupienia Polaków, osady, kolonje, miasta o poważnym odsetku ludności polskiej, czy też ilość Polaków jest tam znikoma, czy wśród nielicznych nawet przedstawicieli naszej narodowości są jakieś jednostki grające wybitną rolę w tem obcem społeczeństwie, czy też reprezentuje tam Polskę wyłącznie proletarjat emigracji zarobkowej. Odmiennie przedstawia się sprawa w krajach, gdzie intensywnie i skutecznie pracuje wroga nam propaganda i w tych, gdzie nie znajduje ona oddźwięku, albo gdzie brak jej zupełny. Nasze oficjalne przedstawicielstwa zagraniczne, poselstwa i konsulaty w wielu wypadkach stale i umiejętnie dbają o szerzenie rzetelnej wiedzy o Polsce i jej kulturze, z drugiej strony w wielu wypadkach czynią to tylko dorywczo i nieudolnie. Jest to często robota bezplanowa, powierzchowna, o wynikach chwilowych, nietrwałych, zależna zbytnio od inicjatywy i dobrej woli jednostek.

Na całej kulturze europejskiej, a w znacznej mierze także światowej, ciąży poważnie wiekowy dorobek Włoch, Francji, Anglji, Niemiec, Hiszpanji. Każdy prawdziwy Europejczyk powinien się z nim choćby ogólnie zaznajomić już w szkole średniej. Pod tym względem szkoła średnia na zachodzie Europy jest bardzo jednostronna. Szkoły francuskie, włoskie, angielskie zacieśniają się zanadto do własnej kultury, a o kulturze innych narodów dają niedostateczne wiadomości. Lepiej już jest pod tym względem w Niemczech, gdzie w ostatnich czasach Auslandskunde szybko się rozwija.

Inteligenci, przynależni do wielkich kultur europejskich, zdradzają często rażące wprost braki wiadomości w zakresie kultury mniejszych i młodszych narodów. Nawet najzwyklejsza, elementarna orjentacja geograficzna wygląda u nich nieraz rozpaczliwie. Nietrudno usłyszeć na ten temat różne horrenda. W ten sposób do pewnego stopnia tłumaczyć można czasem rażące luki w wiedzy o Polsce wśród ludzi Zachodu.

Wroga nam propaganda rozpanoszyła się na dobre gdzieś od połowy XIX wieku. Po rozbiorach przez pewien czas starali się jeszcze zaborcy zachować jakieś pozory przed Europą

co do swego stosunku do ujarzmionego narodu. Przeszkadzał im najpierw Napoleon, istnienie Księstwa Warszawskiego, klauzule kongresu wiedeńskiego, istnienie Królestwa Kongresowego, ostrzegało zaborców przed nadmiernym uciskiem tego narodu powstanie listopadowe, przeciwdziałała intensywnie i umiejętnie wrogiej propagandzie nasza t. zw. Wielka Emigracja, która w dziedzinie szerzenia zagranicą wiedzy o Polsce położyła ogromne a dotąd w pełni nieocenione usługi. Starała się ona o kontakt z wybitnymi cudzoziemcami i niejednego zdołała żywo Polską zainteresować. Wiedza o Polsce, szerzona przez Wielką Emigrację przez osobisty kontakt, przez publikacje, perjodyki w obcych językach, przekłady naszych dzieł — nie ograniczała się do wiedzy o naszej politycznej sytuacji, ale ogarniała też inne dziedziny naszego życia i kultury: historję, literaturę, naukę, muzykę. Ponad wiele innych zasług Wielkiej Emigracji w zakresie szerzenia wiedzy o Polsce na Zachodzie wznoszą się prelekcje paryskie Mickiewicza, które nietylko przez jego żywe słowo, ale i w druku docierały do różnych zakątków Zachodu i około połowy zeszłego wieku były jednem z głównych źródeł wiedzy o Słowiańszczyźnie i jej kulturze. Tej olbrzymiej roli Mickiewicza, jako informatora Zachodu o kulturze polskiej i słowiańskiej, nikt dotąd w całej pełni nie przedstawił. Skoro uwzględnimy ówczesne znaczenie Paryża w kulturze europejskiej, powszechną znajomość języka francuskiego, wybitnych słuchaczów tych kursów i czytelników — to prelekcje te okażą się wogóle jednem z głównych na Zachodzie źródeł wiedzy o Polsce w dobie niewoli.

Ruchliwość Wielkiej Emigracji, bogata literatura dzięki niej w języku francuskim poświęcona Polsce, dalekosiężne echa kursów Mickiewicza, ciągłe oczekiwanie zmian w polityce europejskiej na korzyść Polski, zręcznie podtrzymywane przez emigrantów, wreszcie ich udział w ruchach rewolucyjnych i niepodległościowych we Włoszech, Węgrzech, Turcji, Szwajcarji, Belgji, Niemczech — wszystko to sprawiło, że po r. 1863, gdy tylko przebrzmiały w świecie objawy współczucia dla Polski, zaczęła na wielką skalę swą akcję wroga propa-

ganda przeciwpolska zaborców, aby nie dopuścić do stanu sprawy polskiej w opinji Zachodu takiego, jaki był w pierwszej połowie wieku głównie dzięki aktywności Wielkiej Emigracji. Chodziło tej wrogiej propagandzie przedewszystkiem o tłumienie wszelkich żywszych zainteresowań kulturą polską. Katedrę po Mickiewiczu odziedziczyli zczasem ludzie mali; mówiło się z niej przedewszystkiem o literaturze rosyjskiej, szerzyło się carosławie, uprawiało się wprost bałwochwalstwo carskiej Rosji. Niemcy i Rosja szerzą na różne sposoby wprost karykaturę wiedzy o Polsce, ośmieszają i pomniejszają u siebie i przed Zachodem nasz dorobek kulturalny, kradną nam poprostu wybitne jednostki na rzecz Niemiec, Rosji, Litwy, Białorusi, Ukrainy i t. d. Zniekształcają naszą historję, pomniejszają nasze terytorjum różne niemieckie i rosyjskie dzieła historyczne, naukowe, a raczej pseudonaukowe. Wyraźnie zmierzano do tego, aby wogóle o Polsce nic się zagranicą nie mówiło, nie słyszało, a jeżeli tak, to tylko źle, ujemnie, albo z wielkiemi znakami zapytania. Wymazani z karty Europy, mieliśmy w intencji naszych wrogów zniknąć też z pamięci, ze świadomości Europy. Tłumiono przemocą wiedzę o żywej Polsce, o jej kulturze i dziejowym dorobku.

Ale wielu rzeczy i spraw nie można było nigdy zatrzeć, ani przekreślić. Nie można było wymazać z historji Grunwaldu, dynastji Jagiellońskiej, Unji lubelskiej, wszechnicy krakowskiej z okresu jej świetności, wieloletnich walk z Turkami, gwałtu rozbiorów wołającego o sprawiedliwość dziejową, bohaterów o wolność Ameryki Kościuszki i Pułaskiego, Mickiewicza i Chopina, wielkiej poezji romantycznej, kilkakrotnych walk o niepodległość. Posiew Wielkiej Emigracji i tradycje naszych powstań były żywe w różnych krajach Europy; spontanicznie i uporczywie odzywały się entuzjastyczne głosy we Francji, Włoszech, Belgji, Szwajcarji w obronie naszych nieprzedawnionych praw.

Wybitnych cudzoziemców, podróżujących przez ziemie polskie u schyłku zeszłego wieku i z początkiem bieżącego, uderzała mocno żywotność i odrębność naszej narodowej kultury

od kultury zaborców, jej silne tętno, jej poważne wysiłki. Życie Warszawy, Krakowa, Lwowa, obrona polskości pod zaborem pruskim, rozgłos Sienkiewicza, odkrycia uczonych polskich, pięćsetna rocznica odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego w r. 1900, która ściągnęła delegatów uniwersytetów z całego świata — wszystko to zadawało kłam wrogiej propagandzie. Wskutek tego wieści o nas, rozchodzące się na Zachodzie, były coraz bardziej sprzeczne; im bliżej wielkiej wojny, tem te sprzeczności były coraz jaskrawsze.

Oficjalnymi niejako informatorami zachodniej Europy o kulturze polskiej byli w wielu wypadkach Rosjanie pod koniec XIX i z początkiem XX wieku. Dość zwrócić uwagę na takie źródło wiadomości, jak pierwsze wydanie wielkiej encyklopedji brytyjskiej, aby się o tem przekonać. Wiedzę o kulturze narodów słowiańskich reprezentowały katedry slawistyki w uniwersytetach niemieckich, austrjackich, w Paryżu, Kopenhadze, w niektórych uniwersytetach szwedzkich. Przeciwdziałanie jednostronnym informacjom, wyjaśnianie sprzeczności między wrogą propagandą a rzeczywistym stanem rzeczy było niezwykle utrudnione. Z katedry uniwersyteckiej walczył bohatersko z trudnościami we Wrocławiu prof. Nehring, w Berlinie prof. Brückner, których zasługi w tem świetle olbrzymieją. We Włoszech przez szereg lat przedwojennych entuzjastycznym informatorem swoich rodaków o Polsce i jej sprawach był Attilo Begey. Ale te wysiłki jednostek nie mogły wystarczyć. Akcja musiała znaleźć główne oparcie i źródło u nas, w kraju. Jedynym, niezawodnym sposobem było zwrócić uwagę Zachodu na Polskę przez poważny wysiłek polskiej myśli, przez rezultaty naszej pracy naukowej, artystycznej, literackiej, gospodarczej wreszcie. Oparciem dla niej była nasza Akademja Umiejętności, Kasa im. Mianowskiego, uniwersytet krakowski, lwowski, Szkoła Sztuk Pięknych w Krakowie, nasze muzea i zbiory, bibljoteki i galerje, spółki zarobkowe i gospodarcze w dawnym zaborze pruskim. Naszego dorobku naukowego i artystycznego z czasów przedwojennych nie mógł Zachód lekceważyć; był on oczywisty, coraz widoczniejszy,

ale do wiadomości zachodniej dochodził wśród wielu trudności. Główną ich przyczyną był brak własnej państwowości i wroga propaganda przy każdej sposobności, obniżająca nasze istotne wartości i zdobycze. Iluż naszych uczonych pracowało dla obcej nauki, ilu ogłaszało prace w języku zaborców nieraz wprost z konieczności, aby ich zupełnie nie zmarnować!

O ile wroga a tak wciąż czujna propaganda skwapliwie wykorzystywała i rozgłaszała szeroko wszystko to, co mogło uwłaczać naszemu dobremu imieniu, o tyle temu, co dowodziło żywotności i wzrostu naszego organizmu narodowego — utrudniała na wszelkie sposoby dostęp do świadomości Zachodu, zbywała to milczeniem, pomniejszała, lekceważyła. Rzetelna więc wiedza o Polsce zdobywała sobie tu i ówdzie miejsce przebojem, z wysiłkiem, wykorzystując różne przychylne konjunktury, zdobywając sobie nieliczne jednostki. Wyjątkowo tylko cudzoziemcy z Zachodu czerpali wiedzę o Polsce u samego źródła, z pierwszej ręki, studjowali w naszych bibljotekach, uniwersytetach, zdobywali na miejscu informacje przez bezpośrednią wymianę myśli. Zdarzali się tacy, ale niesłychanie rzadko. W lecie 1839 r. był np. w Krakowie i w Tatrach T. Mundt, literat niemiecki, który wiele cennych i bardzo dla naszej ówczesnej kultury życzliwych obserwacyj zebrał i wkrótce potem ogłosił [1]. Uniwersytet krakowski, świetnie się rozwijający z końcem XIX i początkiem XX wieku, zrzadka przyciągał cudzoziemców nietylko Słowian (Czechów, Chorwatów, Słoweńców, np. V. Molè), ale i nie-Słowian (S. Agrell, Vasmer, Torbjörnson). Wymieniam tu tylko sporadyczne wypadki, znane mi bliżej z czasów moich studjów na tym uniwersytecie. Białym krukiem był w czasach przedwojennych taki cudzoziemiec nie-Słowianin, któryby się uczył po polsku. Z takich entuzjastów, jak np. Attilo Begey, żarliwie studjujący polszczyznę, zlekka nawet się wyśmiewano. Tymczasem rzetelna wiedza o Polsce i każdej zresztą innej kulturze opiera się bardzo mocno o znajomość języka. Przelotne podróże po Pol-

[1] Theodor Mundt, Völkerschau auf Reisen. Stuttgart, 1840. Str. 123—359.

sce wybitnych cudzoziemców, np. Włocha Dainellego, wybitnego geologa, do Zakopanego i Tatr z początkiem tego stulecia, albo Duńczyka Brandesa trzykrotne z końcem zeszłego wieku wyprawy do Polski posiadały niemałe znaczenie, chociaż obaj ci cudzoziemcy polszczyzny nie znali. Jako naoczni świadkowie, przez swoje pisma i opowiadania, prostowali oni wiele fałszywych o nas i tendencyjnych wiadomości.

O urządzaniu w Polsce jakichś zjazdów naukowych o międzynarodowym charakterze niepodobna było mówić. Wszakże nawet międzydzielnicowe naukowe zjazdy polskie dochodziły do skutku wśród ogromnych trudności.

W takich warunkach rzetelna nauka o Polsce zagranicą, na Zachodzie zwłaszcza, wiedza niesfałszowana o naszej kulturze była czemś wyjątkowem, ograniczonem do jednostek i zależała z reguły od szczęśliwego zbiegu okoliczności, od jakiejś przypadkowej głębszej znajomości, przyjaźni osobistej, od jakichś rodzinnych tradycyj, zazwyczaj sięgających czasów Wielkiej Emigracji i ruchów wolnościowych.

Żywym, bezpośredniejszym i naturalniejszym niejako był kontakt Słowiańszczyzny z naszą kulturą w dobie naszej niewoli. Wielu wybitnych przedstawicieli różnych ludów słowiańskich zapoznawało się żarliwie z naszą historją, piśmiennictwem, sztuką, odwiedzało nas często, zadzierzgało silne węzły. Wśród Rosjan było polonofilów i znawców naszej kultury stosunkowo bardzo mało, mimo wielkich ułatwień i bezpośredniego sąsiedztwa. Wytłumaczyć to można do pewnego stopnia atmosferą i tradycją naszych walk o niepodległość, niechęcią naszą do ciemięzców. Natomiast wśród innych Słowian wiedza o Polsce była dość częstem zjawiskiem. Na elitę Czechów, Słowaków potężny urok wywierał nasz romantyzm, nasze walki o niepodległość. Silnie się odbił w Słowiańszczyźnie, poza Rosją, kult Mickiewicza i Sienkiewicza. Czesi przyswajali sobie stale wszystkie ważniejsze utwory naszej literatury. Nie brakło nigdy znawców kultury polskiej wśród Serbów, Chorwatów, Słoweńców, Bułgarów. To promieniowanie kultury polskiej na Słowiańszczyznę w dobie naszej niewoli jest proble-

mem niesłychanie ciekawym, dotąd tylko częściowo zbadanym (prace A. Brücknera, F. Konecznego, T. St. Grabowskiego, M. Szyjkowskiego, J. Gołąbka), czekającym na rychłe monograficzne ujęcia [1].

Problem polski, wysuwający się od pierwszych dni światowej wojny z żywiołową siłą jako zagadnienie, bez którego rozwiązania nie można sobie wprost końca wielkiej wojny wyobrazić, ten problem zmusił nietylko Zachód europejski, ale wogóle świat do żywszego i głębszego zajęcia się rzeczami polskiemi, do uczenia się odnowa względnie przypominania sobie elementarnych wiadomości o Polsce. W różnych krajach, w różnych językach pojawia się na ten temat długi szereg artykułów, większych i mniejszych broszur, książek całych, nieraz nawet z wielkim nakładem pracy napisanych. Dzięki wielkiej wojnie dopiero wiedza o Polsce okazała się nagle dla Europy niezbędna i bardzo potrzebna. Jakże żarliwie i wszechstronnie problem polski studjują Niemcy, jakie wspaniałe i grube tomiska na ten temat w czasie wojny ogłaszają!

Żołnierz polski, narodowo uświadomiony, zarówno ten, który walczył na różnych frontach po obu stronach, jak i ten, który jako jeniec znalazł się w różnych zakątkach Europy i Azji, oraz ten, który łączył się na obczyźnie w polskie wojskowe formacje — był żywym, widomym symbolem zmartwychwstającej Polski i jako taki budził ciekawość. Dziś jeszcze nie zdajemy sobie dostatecznie sprawy z tego, jaką to doniosłą rolę w zakresie wiedzy o Polsce odegrał ten żołnierz w obcym i polskim mundurze zarówno w czasie wielkiej wojny, jak i bez-

---

[1] Bardzo wiele cennych artykułów, omawiających wprost albo pośrednio sprawę wiedzy o Polsce zagranicą w dobie przedwojennej, znajdujemy w pięknie pomyślanem zbiorowem wydawnictwie „Polska w kulturze powszechnej" pod redakcją F. Konecznego, 2 tomy, Kraków 1918. W pierwszym tomie F. Koneczny pisze o „Wpływach polskich w zachodniej Słowiańszczyźnie", a A. Brückner o takichże wpływach na Litwie i Słowiańszczyźnie wschodniej, Grzegorzewski — o Polakach na Bałkanie i na dalszym Wschodzie. W drugim tomie F. Koneczny — o wpływach polskiej literatury w Słowiańszczyźnie.

pośrednio po niej. Setki tysięcy polskich inteligentów-żołnierzy, rozsiane w różnych formacjach na frontach, czy poza frontami — w dłużących się tygodniach i miesiącach wojny na obcej ziemi trawionych tęsknotą do kraju, którego wolność w takich się rodziła boleściach, było dla wielu nieznających nas bliżej cudzoziemców żywem źródłem informacyj o Polsce i jej kulturze. Ile na ten temat dysputowało się i mówiło w okopach z towarzyszami innej narodowości — o tem wiedzą dobrze ci, co w wielkiej wojnie wzięli czynny udział.

Znam Włochów, którzy przyjrzawszy się bliżej formacjom polskim, tworzącym się we Włoszech, patrząc na ich patrjotyzm, na ich wysoki idealizm — stali się odtąd żarliwymi polonofilami, nauczyli się naszego języka i do dziś pilnie wzbogacają swoją wiedzę o Polsce i nie przestają dla nas pracować.

A więc jak za napoleońskich czasów, jak potem po powstaniu listopadowem, tak i w czasie wielkiej wojny torował wielu cudzoziemcom drogę do Polski nasz żołnierz-tułacz i wiedzę o Polsce wśród obcych szerzył.

Z drugiej strony — iluż to cudzoziemców zetknęła wielka wojna bezpośrednio z naszą kulturą na naszej ziemi! Poznawali ją z autopsji, zbliżali się do ludności; wielu przebywało w Polsce przez dłuższy czas jako jeńcy wojenni. Naogół wywozili oni dobre o nas wyobrażenie i z sympatją się dotąd wyrażają o swoim pobycie w Polsce.

Zważywszy więc te bogate, wielostronne informacje o Polsce, nieraz mimowolnie zbierane przez setki i tysiące cudzoziemców w czasie wielkiej wojny, albo z ust samych Polaków, albo też dzięki pobytowi w Polsce — przyznać będziemy musieli, że okres wojny światowej pomnożył potężnie wiedzę o Polsce wśród obcych, że był to poprostu okres tak intensywnej nauki obcych o Polsce, jak nigdy przedtem.

Odbudowa państwa spowodowała zasadnicze przeobrażenia w nauce o Polsce zagranicą. Wyolbrzymiała gwałtownie ograniczona dotąd możliwość współdziałania z naszej strony. Do współpracy w tej dziedzinie stanął czynnik potężniejszy od innych — państwo polskie i jego organy. Rozsiały się po

całej kuli ziemskiej polskie placówki zagraniczne, poselstwa i konsulaty, do dalekich portów zaczęły zawijać polskie okręty i nawzajem w Gdyni zaczęły się pojawiać okręty z dalekich krajów; na zjazdach i kongresach międzynarodowych zaczęli się stykać nasi przedstawiciele z obcymi, w różnych państwach zaczęli pracować stale delegaci zagraniczni naszego Ministerstwa W. R. i O. P. jako docenci na wyższych uczelniach. Do Polski przybyło wielu oficjalnych reprezentantów państw obcych na dłuższy lub krótszy pobyt. Dziesiątkiem nowych, przedtem dla nas niedostępnych dróg, płynie dziś zagranicę wiedza o Polsce. A równocześnie łatwo stwierdzić w dobie powojennej na Zachodzie wzrost zainteresowania kulturą młodszych narodów. Uwzględniając to wszystko, stwierdzimy, że w dzisiejszej dobie nauka i wiedza o Polsce ulega zagranicą ciągłym przeobrażeniom, zależnym od wielu czynników: od stanu przedwojennego, od aktywności lokalnych sił, od ingerencji polskich czynników oficjalnych i nieoficjalnych, od związków i tradycyj, jakie nas z danym krajem łączą. Te sprawy zbyt rozmaicie przedstawiają się wśród różnych społeczeństw, aby je tu można jednolicie i sumarycznie przedstawić. Są to odrębne kompleksy zagadnień, które naszkicuję tu w tej ich odrębności, szeregując je dla łatwiejszego przeglądu w porządku alfabetycznym. Podkreślam raz jeszcze, że co do wielu krajów brak mi dokładniejszych danych i dlatego w niejednym wypadku uwagi moje będą bardzo ogólnikowe i niedostateczne, w innych zaś razach obraz będzie pełniejszy. Zacznę od krajów europejskich, a potem przejdę do Ameryki i Azji.

Roman Pollak.

(C. d. n.)

Z NOWYCH ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NIEMCZECH [1]

PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W NIEMCZECH.

Wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech opiera się na artykule 143 (ust. 2) konstytucji wejmarskiej, który wymaga, aby nauczyciel szkoły powszechnej otrzymał przygotowanie do zawodu w uczelni o charakterze uniwersyteckim. Ustawa nie określa, jak to studjum ma być zorganizowane. Nic więc dziwnego, że poszczególne kraje związkowe, przystępując do wykonania postanowień konstytucyjnych, znalazły się wobec szerokiej skali możliwości i rozwiązały swe zadanie w rozmaity sposób.

Brak wspólnego ministerstwa oświaty dla wszystkich państw związkowych Rzeszy nie sprzyjał uzgodnieniu opinij pedagogicznych i stworzeniu jednolitej formy organizacyjnej. Powstała stąd duża rozbieżność i dowolność, a dwa państwa (Bawarja i Wirtembergja) nie zastosowały się nawet zupełnie do obowiązującego prawa, zachowując w dalszym ciągu dawny typ seminarjum nauczycielskiego.

Argumenty, które zadecydowały o przyjęciu przez Zgromadzenie Narodowe w Wejmarze art. 143 konstytucji, były już dawno wysuwane przez zrzeszenia nauczycielskie. Podkreślano, że początek studjów w 14 roku życia, jak to było w dawnych seminarjach, powodował zbyt wczesną selekcję młodzieży, związaną z wyborem zawodu. Prowadzenie równocześnie wykształcenia ogólnego i zawodowego pociągało za sobą prze-

---

[1] Sprawozdanie z podróży naukowej, odbytej w czasie od 13 kwietnia do 27 czerwca 1931 r.

ciążenie uczniów i, jako nieodzowne następstwo, powierzchowność pracy. Absolwenci seminarjum mieli zamkniętą drogę do wyższych zakładów naukowych, gdzie wymaga się, jako warunku przyjęcia, egzaminu dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej. Wytwarzało to poczucie małowartościowości wśród samych nauczycieli w stosunku do innych pracowników umysłowych, jak również niedocenianie ich przez społeczeństwo.

Wśród nowopowstałych zakładów kształcenia nauczycieli można wyróżnić trzy główne typy.

W typie:

A) całe wykształcenie ogniskuje się w uniwersytecie lub wyższej szkole technicznej (Hamburg, Drezno, Brunświk [1]);

B) przygotowanie teoretyczne daje uniwersytet, albo wyższa szkoła techniczna, praktyczne zaś powierza się specjalnemu instytutowi, który znajduje się w mniej lub więcej ścisłym związku z uniwersytetem; przykładem ścisłej współpracy obu uczelni jest Lipsk, luźnego zaś związku Jena, Darmstadt i Moguncja;

C) tworzy się osobną fachową wyższą szkołę pedagogiczną, która nie jest w połączeniu ani z uniwersytetem, ani z politechniką (Akademje Pedagogiczne w Prusach, Instytut Pedagogiczny w Meklemburgu, Kursy Pedagogiczne w Oldenburgu, Badenie i Anhalcie).

Ze względu na czas studjów należy odróżnić zakłady przygotowujące do zawodu w okresie 3-letnim (Hamburg, Drezno, Lipsk, Brunświk), 2½-letnim (Hesja: Darmstadt i Moguncja) i 2-letnim (Akademje Pedagogiczne w Prusach, Oldenburg i Meklemburg, Baden, Anhalt, Jena).

---

[1] W Dreźnie wykształcenie praktyczne wraz z jego teorją zostało powierzone Instytutowi Pedagogicznemu, który jest zakładem wchodzącym w skład Wyższej Szkoły Technicznej.

HAMBURG.

W Hamburgu przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych przybrało formę studjum czysto uniwersyteckiego. Kandydat na nauczyciela jest słuchaczem zwyczajnym uniwersytetu przez przeciąg trzech lat [1]. Studjuje więc w tym samym zakładzie, w którym kształcą się przyszli duchowni, prawnicy, lekarze, nauczyciele szkół średnich. Styczność z przyszłymi przedstawicielami innych zawodów, jak również podobny poziom wymagań naukowych, stwarza atmosferę równorzędności socjalnej i intelektualnej.

Każdy kandydat wybiera w czasie swego trzyletniego studjum jeden z następujących przedmiotów: religję, język niemiecki i historję literatury, niemiecką archeologję i ludoznawstwo, historję, historję sztuki, etnologję, geografję, botanikę, zoologję, chemję, mineralogję, geologję, fizykę, matematykę, język angielski, francuski, hiszpański, ekonomję, naukę o państwie, rysunki, roboty ręczne, roboty kobiece, gospodarstwo domowe, muzykę, ćwiczenia gimnastyczne. Na dostatecznie uzasadniony wniosek może władza szkolna zezwolić na studjowanie i innego przedmiotu, nie objętego powyższym wykazem.

Szeroki zakres możliwości nie ogranicza słuchacza wyłącznie do tej gałęzi wiedzy, która pozostaje w bezpośrednim związku z programem szkolnym. Studenci mogą pracować w granicach swych zainteresowań i w ramach wybranego fachu zdobywać metodę naukowej, samodzielnej pracy.

Podkreślić również należy postawienie na jednym poziomie przedmiotów teoretycznych z przedmiotami techniczno-artystycznemi. Jest to podyktowane potrzebami współczesnej kultury, odcinającej się coraz wyraźniej od dawnego intelektualizmu i zdążającej szybkim krokiem do ery humanizmu gospodarczego.

---

[1] Przepisy egzaminacyjne dopuszczają do egzaminu studentów także innych uniwersytetów niemieckich lub wyższych szkół technicznych, którzy co najmniej dwa półrocza wysłuchali w Hamburgu.

Trzyletnie studjum naukowe wybranego przedmiotu winno doprowadzić do umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów naukowych lub artystyczno-technicznych i zaznajomienia się — jak tego żądają przepisy egzaminacyjne — z potrzebnemi metodami i z literaturą przedmiotu.

Równolegle z kształceniem naukowo-fachowem biegnie studjum filozofji i psychologji, każdy bowiem kandydat musi wykazać podczas egzaminu, że oprócz ogólnej orjentacji posiada szczegółową znajomość pewnych zagadnień z filozofji lub psychologji [1].

Ze stanowiska zawodowego najważniejsze jest przygotowanie pedagogiczne, które rozpoczyna się zaraz w pierwszem półroczu studjum uniwersyteckiego i jest powierzone Seminarjum Pedagogicznemu, wchodzącemu na tych samych prawach, co inne seminarja naukowe, w skład wydziału filozoficznego uniwersytetu. Do zadań Seminarjum Pedagogicznego należy, oprócz wykładów z teorji pedagogji, wykształcenie praktyczno-pedagogiczne. Jest ono ujęte w potrójną formę:

a) t. zw. „practicum" szkolnego,

b) 6-tygodniowej praktyki w szkole w charakterze pomocnika nauczyciela,

c) 4-tygodniowej pracy, jako siły pomocniczej, w instytucjach społecznych, gdzie wprowadza się studenta w zagadnienia wychowawcze, występujące znacznie wyraźniej w zakładach zamkniętych, aniżeli w szkołach.

„Practicum" szkolne rozciąga się na cały czas pobytu kandydata w uniwersytecie i składa się tygodniowo z 2-godzinnej pracy w szkołach w formie częściowo hospitacyj, częściowo samodzielnych lekcyj oraz z 2-godzinnego omawiania rozmaitych bieżących problemów pod przewodnictwem docenta, któremu przydziela się jako kierownikowi 20—30 słuchaczy.

---

[1] Warunkiem dopuszczenia do egzaminu na nauczyciela jest również uczestnictwo w ćwiczeniach gimnastycznych, zorganizowanych przez uniwersytet.

W pierwszem półroczu następuje ogólne wprowadzenie w zagadnienia szkolne, drugie jest poświęcone dydaktyce języka niemieckiego, trzecie — matematyce, w czwartem omawia się naukę w szkole podstawowej (Grundschule, t. j. pierwszych czterech latach szkoły powszechnej), w piątem — studjują słuchacze dydaktykę jednego z przedmiotów przyrodniczych (fizyka, chemja lub biologja), w szóstem — jednego z przedmiotów humanistycznych (historja, religja, języki obce i geografja) [1].

Jako drugą formę wykształcenia pedagogicznego przewiduje studjum hamburskie 6-tygodniową pracę praktyczną w szkole, którą odbywa się już między trzeciem a czwartem półroczem. W ten sposób wprowadza się studenta możliwie wcześnie w ogół zjawisk bieżącego życia szkolnego, gdyż oprócz nauki poznaje on wtedy organizacje młodzieży, bierze udział w wycieczkach, zebraniach rodzicielskich, zaznajamia się z warunkami gospodarczemi i socjalnemi środowiska.

Umożliwia to także kandydatowi bez wielkiej straty czasu zmianę zawodu, o ileby zetknięcie się ze szkołą ujawniło u niego brak uzdolnień lub zamiłowania.

Trzecią formę wykształcenia pedagogicznego stanowi praca wychowawcza w instytucjach społecznych, którą można odbyć albo między drugiem i trzeciem, albo między czwartem i piątem półroczem.

Praktyka zarówno w szkołach, jak i w instytucjach społecznych, polega nie na hospitacjach, lecz na pracy czynnej. W szkołach kandydat prowadzi klasę, udzielając nauki, zwłaszcza głównych przedmiotów. Kierownictwo ogólne spoczywa

---

[1] Półrocze siódme przeznacza się na pracę w dziedzinie techniczno-artystycznej (rysunki, muzyka, roboty ręczne, roboty kobiece, gospodarstwo domowe oraz teorja wychowania fizycznego). Znajomość jednego z tych działów jest sprawdzana dopiero podczas drugiego egzaminu nauczycielskiego, który można zdawać po trzyletniej pracy czynnej w charakterze pomocniczego nauczyciela, uwarunkowanej złożeniem egzaminu pierwszego. Studjum wybranego przedmiotu techniczno-artystycznego lub ćwiczeń cielesnych można więc było przesunąć na początek 3-letniego okresu praktyki.

w ręku nauczyciela. Praktykę można odbyć również w szkole wiejskiej. Dla poznania odmiennego charakteru metod, stosowanych na wsi, Seminarjum Pedagogiczne urządza wycieczki. Przewiduje się również dodatkową dobrowolną praktykę w tych szkołach, a wówczas obowiązkiem studenta jest zaznajomienie się z warunkami życia wiejskiego. Słuchacz winien złożyć sprawozdanie piśmienne z praktyki szkolnej i społecznej [1].

Z organizacji studjów pedagogicznych wynika jasno tendencja, by jak najściślej łączyć teorję z praktyką. Przyszły nauczyciel już w pierwszym tygodniu swego studjum zawodowego jest przydzielony do szkoły i pozostaje z nią w styczności przez cały czas pobytu w uniwersytecie.

Całość wykształcenia uniwersyteckiego wiąże więc trzy sposoby postępowania: wykład, dający systematykę wiedzy, ćwiczenie, wprowadzające w poszczególne problemy, i praktykę, jako podstawę poglądową do zagadnień wychowania i nauczania.

---

[1] Zamknięciem 3-letniego studjum jest pierwszy egzamin nauczycielski, obejmujący pedagogikę, filozofję i psychologję oraz wybrany przedmiot. Egzamin ustny poprzedzają prace domowe z pedagogiki i wybranego przedmiotu, na których sporządzenie otrzymuje student łącznie 12 tygodni czasu. Komisja egzaminacyjna może zarządzić egzamin piśmienny pod nadzorem. Egzamin ustny ma wykazać, że kandydat potrafi we wspomnianych dziedzinach wiedzy formułować myśli w sposób jasny i logiczny i że posiada zdolność wypowiadania własnych sądów. O ile przedmiotem wyboru jest przedmiot przyrodniczy lub artystyczno-techniczny, może być zarządzony egzamin praktyczny (zadanie w laboratorjum, wykonanie pracy technicznej). Komisja egzaminacyjna może również przeprowadzić zbadanie sprawności fizycznej kandydata.

Wymagania z pedagogiki (filozofja i psychologja oraz przedmiot wybrany zostały już przy sposobności omówione) żądają opanowania, oprócz zasad ogólnych, także dydaktyki wybranego przedmiotu oraz szczegółowego studjum pewnego działu wiedzy (dokładna znajomość dzieł jednego z wybitnych pedagogów, epoki, ważnego problemu z historji lub z psychologji wychowania, może tu także należeć poznanie idej pedagogicznych i organizacji wychowania w jednem z państw zagranicznych).

Program nauki nie jest przeładowany, umożliwia poznanie istotnych potrzeb i celów szkoły oraz pogłębienia szczegółów, zależnie od zainteresowań słuchacza.

Seminarjum Pedagogiczne nie posiada swojej szkoły ćwiczeń, lecz przydziela studentów do poszczególnych szkół hamburskich. Wymaga to ofiarnej współpracy nauczycielstwa, które, oprócz obowiązków zawodowych, przyjęło na siebie dobrowolnie niemały ciężar wprowadzania w pracę szkolną swych przyszłych kolegów. Przydział do najrozmaitszych zakładów nauczania ma tę dobrą stronę, że usuwa praktyczne szkolenie w sztucznym ośrodku, jakim jest szkoła ćwiczeń. Ogromna ilość kandydatów (około 1000, z czego do 65% pochodzi z Hamburga, a reszta z innych krajów Rzeszy) wymagałaby również bardzo rozbudowanej „ćwiczeniówki". Z drugiej strony jednak podział słuchaczów na grupy i znalezienie dla każdego z nich osobnej klasy i odpowiedniego kierownika-nauczyciela jest niełatwem zadaniem organizacyjnem i wymaga sporej liczby pracowników Seminarjum, z których każdy ma pod swoją opieką grupę 20—30 kandydatów. Zaznaczyć należy, że również dyrektor oraz niektórzy profesorowie prowadzą pracę ze swojemi grupami.

System grupowy utrudnia jednolitość wyszkolenia, czemu stara się kierownictwo zaradzić przez cotygodniowe zebrania szefów grup. Dla tego celu zarezerwowano jeden dzień w tygodniu, podczas którego niema zajęć w Seminarjum.

Czy kierownictwo narzuca jakąś tendencję? Na pytanie, tak przeze mnie sformułowane, odpowiedziano mi zaprzeczeniem. Istotą studjów uniwersyteckich jest bowiem swoboda myśli, szukanie prawdy. Taka jednak naczelna zasada kształcenia groziłaby anarchją organizacyjną i niebezpieczeństwem głoszenia najrozmaitszych haseł programowych przez poszczególnych docentów. Zapobiegać temu mają z jednej strony wspomniane już wspólne konferencje, z drugiej zaś pewien ideał wychowawczy, który w istocie tworzy — mimo zastrzeżeń — tendencję Zakładu. Ideałem tym jest zasada szkoły

pracy, pod którą żegluje obecnie cała nowsza pedagogja niemiecka [1], i postulat wychowania społecznego.

Główną cechę niemieckiej szkoły stanowi — zdaniem prof. dr. Petera, obecnego kierownika Seminarjum Pedagogicznego w Hamburgu — wychowywanie we wspólnocie klasowej, dlatego jedną z podstaw kształcenia przyszłych nauczycieli widzi on w tem, by wdrażać w nich przeświadczenie o potrzebie ujmowania klasy jako całości ze stanowiska socjologicznego i dydaktycznego.

Czy rzeczywistość szkolna, która winna być odbiciem i sprawdzianem głoszonych ideałów, daje przykłady stosowania zasad szkoły pracy i wychowywania społecznego? Naogół tak. Szkolnictwu bowiem hamburskiemu przyświeca postępowa myśl pedagogiczna. Zdarza się jednak niekiedy, choć należy to do wypadków rzadkich, że poszczególne lekcje — nie należy zapominać o dużej ich ilości — nie odpowiadają pod każdym względem wymaganiom współczesnym. Zdarza się również, że studenci-hospitanci pozwalają sobie, uniesieni temperamentem młodości, na zbyt ostrą krytykę nauczycieli. Kierownictwo więc Seminarjum musi od czasu do czasu zwracać się z apelem do słuchaczy o zachowanie taktu i umiaru w odnoszeniu się do starszych kolegów-praktyków. Celem usunięcia rozdźwięków i stworzenia wspólnej platformy pracy urządza się dwa do trzy razy w roku zebrania nauczycieli tych klas, do których są przydzieleni studenci. Służy to do ujednostajnienia metod i daje sposobność do wypowiedzenia się także przedstawicielom praktyki szkolnej.

Zetknięcie się dwóch generacyj nauczycielskich należy uważać za pomysł bardzo szczęśliwy. Generacji starszej dodaje z jednej strony wiary we własne siły, z drugiej zaś zmusza ją do zreformowania swych metod pracy, gdyż stosowane

---

[1] Wprowadzenie w inne współczesne teorje pedagogiczne odbywa się w drodze wykładu. Jedynie z metodą Montessori zaznajamiają się uczniowie przez hospitacje nielicznych zresztą klas, prowadzonych w Hamburgu tym systemem.

jednostronnie dawniejsze nie ostałyby się wobec krytyki współczesnej pedagogji, reprezentowanej zarówno przez docentów, jak i młodzież. Studenci uczą się poznawać w swych przyszłych kolegach pracowników świadomych swych zadań i umiejących bronić swego stanowiska. W ten sposób wiąże się przeszłość i teraźniejszość z przyszłością.

Wyniki systemu hamburskiego są nadzwyczaj dodatnie. Świadczy o tem coraz to wzrastająca ilość maturzystów, garnących się do Seminarjum Pedagogicznego z Hamburga i z poza jego granic. Studenci pracują chętnie, pozyskani wewnętrznie dla nowoczesnej myśli wychowawczej. Władze szkolne są zadowolone z pracy uniwersytetu. Około 100 absolwentów Seminarjum pracuje już czynnie w zawodzie, zdobywając sobie uznanie przełożonych i społeczeństwa.

Miałem sposobność przysłuchać się wykładowi inauguracyjnemu prof. Beckera, który w semestrze letnim 1931 r. omawiał „Wstęp do pedagogiki socjalnej (łącznie ze zwiedzaniem odpowiednich zakładów i szczególnem uwzględnieniem społeczno-pedagogicznych zadań szkoły)".

Wykład, prowadzony typową metodą uniwersytecką, ograniczył się do określenia tematu i podania literatury przedmiotu. Prof. Becker nie zamierza zajmować się pedagogją społeczną w natorpowskiem, szerokiem znaczeniu tego pojęcia, obejmującem całość zabiegów wychowawczych, lecz ogranicza się do ram węższych, pragnąc poruszyć w swym wykładzie zagadnienie opieki społecznej nad dzieckiem. Problem ten należy uważać za szczególnie ważny ze względu na tendencję reformy szkolnej, zmierzającej do przeobrażenia szkoły nauczającej na szkołę wychowującą. Plan wykładu obejmuje po definicji zasadniczych pojęć: ustawodawstwo, dotyczące dziecka, władze opieki społecznej oraz historyczne oświetlenie tematu. W części drugiej ma nastąpić omówienie zasad społecznych szkoły. Wchodzą tu w rachubę zagadnienia, dotyczące: ćwiczeń gimnastycznych, wycieczek szkolnych, szkół na wolnem powietrzu, opieki lekarskiej, dentystycznej, walki z literaturą brukową, bibljotek dla młodzieży, koncertów i przedstawień teatralnych, uniwersytetów ludowych i oświaty dla dorosłych.

Szczegółowo przytoczony plan wykładów świadczy o tem, jaką wagę przywiązuje Seminarjum Pedagogiczne do problemów wychowania społecznego i odpowiednich zadań szkoły. Zapełniona po brzegi duża sala wykładowa była wyrazem ży-

wego oddźwięku tych zagadnień u młodego pokolenia pedagogicznego.

Z pośród licznych ćwiczeń praktycznych (practica), niestety, odbywających się w tym samym czasie, mogłem uczestniczyć tylko w pracy pod kierownictwem prof. Petera oraz docentów dr. Blocka i dr. Gebharda.

Practicum prof. Petera było poświęcone zaznajomieniu studentów z podstawowemi zagadnieniami pedagogicznemi (pierwsze półrocze studjów).

Dwugodzinne ćwiczenie, prowadzone metodą dyskusyjną, miało za temat podział szkół i ich krótką charakterystykę. Omówiono rodzaje gimnazjów i szkół wyższych, istotę niemieckiej szkoły „średniej" (Mittelschule), szkoły powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli; podano również krótką historję poszczególnych typów. Początkujący studenci, widocznie nieprzyzwyczajeni do nowej metody pracy, wypowiadali się, zwłaszcza na początku ćwiczenia, skąpo, w miarę rozwoju dyskusji liczba jej uczestników zaczęła wzrastać, ograniczając się jednak naogół do małej grupy. Rzecz ciekawa, że studenci słabo orjentowali się w gatunkach szkoły, którą dopiero co ukończyli i trzeba było licznych pytań oraz dodatkowych wyjaśnień, ażeby wyprowadzić wspólne wnioski.

Ćwiczenie swoje zakończył prof. Peter apelem, aby młodzież opanowała nadmierny krytycyzm w stosunku do nauczycieli, u których będzie hospitować. Polecono jej również podczas przyszłych obserwacyj szkolnych zwracać uwagę na formę nauczania. Dyskusja naprowadziła studentów na typowe jej rodzaje, jak: opis, dyskusja, rozmowa, pokaz, ćwiczenie, nauka syntetyzująca (Gesamtunterricht).

Practicum, prowadzone przez docenta dr. Blocka, obracało się dokoła analizy niektórych pojęć pedagogicznych.

Chodziło o zagadnienie opisu przebiegu lekcji. Temat był zupełnie prosty, a jednak doprowadził do zawiłych rozważań filozoficznych, w których przeważna część słuchaczy nie orjentowała się. Operowano szeregiem terminów naukowych, nieznanych jeszcze studentom. Typowa dla fachowej literatury niemieckiej skłonność do wnikania wgłąb problemów przerodziła się w również typowe rozważania metafizyczne. Widać było, że dyskusja tego rodzaju odpowiadała przedewszystkiem młodemu uczonemu, który podtrzymywał jej pojęciową dialektykę.

W rozmowie prywatnej ze mną podkreślił dr. Block nastawienie naukowe swej pracy. Chodzi mu, jak się wyraził, o wdrażanie studentów do metod ścisłych z pominięciem jakiejkolwiek tendencji.

Dr. Block prowadzi również practicum języka niemieckiego. Tematem są albo lekcje studentów, albo kolejne omawianie zagadnień, związanych z czytaniem, pisaniem, układaniem ćwiczeń i t. p.

Practicum dr. Gebharda było dla mnie szczególnie ciekawe, ponieważ mogłem obserwować pracę kandydatów w szkole przy ulicy Am Langen Forth 68, a następnie uczestniczyć w ćwiczeniach, prowadzonych przez docenta z tą samą grupą.

Lekcja rachunków w klasie 7-ej (nasza druga) została przez studenta dobrze przeprowadzona. Omówił on naprzód z dziewczynkami kostkę, jako zabawkę. Potem nastąpiło jej rzucanie i liczenie przytem do 100. Zkolei przeszła klasa do użycia liczydła. Część trzecią lekcji stanowiło pisanie cyfr na tabliczkach. Mniej podobała mi się lekcja czytania, prowadzona przez studentkę. Wielka trema szła w parze z brakiem wyczucia pedagogicznego, co się wyrażało w suchych pytaniach, nie wzbudzających u dzieci żywszego zainteresowania. Nic dziwnego, że klasa zareagowała zniechęceniem i że lekcja nie dała dobrych wyników.

Z wielkiem zaciekawieniem oczekiwałem konferencji dr. Gebharda, który prowadzi practicum poświęcone szkole podstawowej (Grundschule). Spodziewałem się znaleźć przykład, jak Seminarjum Pedagogiczne w Hamburgu łączy praktykę z teorją. Pod tym względem spotkał mnie jednak zawód. Studenci są przydzielani po kilku do rozmaitych nauczycieli. Docent prowadzący powierzonych sobie słuchaczy nie może być równocześnie ze wszystkimi, ponieważ zaś każda grupa zna tylko lekcję, w której brała udział, trudno więc postawić zagadnienie, polegające na wspólnem przeżyciu. Lekcje próbne słuchaczy wobec całej grupy urządza się tylko od czasu do czasu. Stąd temat konferencji docenta, jakkolwiek na praktyce oparty, nie stanowi dla każdego z obecnych treści własnych doświadczeń. Wzgląd na systematykę pracy nasuwa również zagadnienia oderwane. Powiązanie teorji z praktyką jest, niestety, achillesową piętą każdego zakładu kształcenia nauczycieli.

Uwagi powyższe dotyczą pewnych niedomagań organizacyjnych Seminarjum Pedagogicznego w Hamburgu, nie wynikają zaś zupełnie z krytyki pracy dr. Gebharda, którego za-

równo jako człowieka, jak i badacza stawiam bardzo wysoko wśród poznanych pracowników oświatowych Rzeszy. Practicum jego, prowadzone, podobnie jak i wykłady, bardzo ciekawie, łączy nastawienie praktyczne przy omawianiu poszczególnych problemów z głębokiemi rozważaniami teoretycznemi, które nie gubią się jednak w mgławicach metafizycznych rozumowań. Zdradza tem doskonałą szkołę prof. Nohla, którego jest uczniem.

Ćwiczenie praktyczne dr. Gebharda rozpoczęło się, podobnie jak ćwiczenie poprzednio omówione, od wezwania, by zachowywano się taktownie w stosunku do nauczycieli, do których studenci są przydzieleni. Następnie zestawiono dawne metody nauki czytania z dzisiejszemi i wyjaśniono, dlaczego zaczyna się od dużych łacińskich liter drukowanych i zdąża poprzez naukę małych liter łacińskich do niemieckiego pisma drukowanego. Dało to również sposobność do przedstawienia, jak rozwija się u dziecka rysunek, który jest ważnym środkiem pomocniczym w nauce czytania. Zastanawiano się nad rolą ćwiczeń w prawidłowej wymowie (wiersz, zabawa w telefon) celem przyzwyczajenia ucha dziecka do poszczególnych głosek. Dr. Gebhard nie opowiada się zdecydowanie za metodą globalną w nauce czytania, w duchu szkoły wiedeńskiej lub Decroly'ego.

Wziąłem również udział w dwóch seminarjach tego samego docenta, poświęconych wychowaniu społecznemu.

Pierwsze omawiało realizację tego problemu w szkole. Ustalono plan pracy, wysuwając jako główny temat organizację życia młodzieży poza nauką szkolną. Wchodzą tu zagadnienia wędrówek i wycieczek, świąt szkolnych, osiedli uczniowskich, stosunku dzieci do nauczycieli, współżycia nauczycieli, stosunku domu do szkoły, samorządu jako podstawy wychowania obywatelskiego, koedukacji, przerw między lekcjami, zajęć popołudniowych, feryj szkolnych. Jako częściowe wypełnienie programu nastąpił referat jednego ze studentów p. t. Wychowanie społeczne na wycieczce szkolnej. Referat, oparty na przeżyciu, został zakończony ustaleniem w formie szeregu tez korzyści z wycieczek szkolnych, które dają młodzieży sposobność do rozwijania samodzielności, zmysłu organizacyjnego i poczucia odpowiedzialności przy równoczesnem wzmocnieniu i zacieśnieniu uczuć koleżeńskich. Dokonywa się to w warunkach odmiennych od codziennego życia szkolnego, w bezpośredniem zetknięciu z przyrodą. Referat wywołał żywą dyskusję, która obracała się głównie dokoła postulatu autora, aby nauczyciel przestał być na wycieczce wobec dzieci nauczycielem, a stał się kierownikiem — przyjacielem — doradcą, równouprawnionym, tak samo znoszącym trudy i niewygody.

Drugie seminarjum dr. Gebharda dotyczyło historji wychowania socjalnego. Rozpoczęło się wprowadzeniem słuchaczy w zagadnienie krytyki kultury. Dyskusja, w której wzięło udział wielu studentów, odznaczała się wysokim poziomem. Nawiązaniem do niej był referat o reformie Lichtwarka. Znany ten pedagog głosi hasło wychowania estetycznego w sensie budzenia przeżyć estetycznych, w czem widzi przeciwwagę panującego w szkole intelektualizmu. Z referatu wynikało, że kwestja ta, głośna na początku naszego wieku, dotychczas nie straciła swej aktualności. Przy zwiedzaniu np. galerji obrazów z uczniami szkoły średniej omawia się dzieło sztuki ze stanowiska przynależności twórcy do pewnego kierunku estetycznego. Takie schematyzowanie nie pogłębia, ale raczej zabija radość przeżywania. Na zakończenie seminarjum dał dr. Gebhard bardzo ciekawe i głębokie zestawienie poglądów Froebla, Montessori i Lichtwarka.

Obraz pracy Seminarjum Pedagogicznego w Hamburgu byłby niezupełny, gdybym nie wspomniał o wystawie prac słuchaczy. Wielka ilość zebranych materjałów i zestawień, ujętych w przejrzystą formę tablic, oraz wykresów świadczy o rozległości wysiłków. Wszystkie elaboraty, zarówno jednostkowe jak i zbiorowe opierają się na bogatych doświadczeniach, zdobytych drogą bądź obserwacyj, bądź eksperymentów.

Przytaczam kilka ciekawszych tematów:

Orjentacja dziecka w przestrzeni geograficznej.

Zrobiono doświadczenie z 6—14-letnimi chłopcami, urządzając przechadzkę w grupach, złożonych z czterech uczniów z tej samej klasy. Dwóch było przeciętnie uzdolnionych, jeden wychodził ponad normę, jeden znajdował się poniżej normy. Po dojściu do celu każda grupa miała powrócić tą samą drogą. Sporządzono potem protokół, jak dzieci wywiązały się ze swego zadania oraz szkic sytuacyjny. Nazajutrz polecono każdemu dziecku narysować z pamięci drogę i przedstawić ją plastycznie w sposób mu najbardziej odpowiadający przy pomocy albo rysunku na piasku, albo plastyliny, papieru kolorowego lub gliny. Wszystkie dzieci narysowały nadto odbytą drogę na karcie reljefowej. Drugi protokół przedstawia wyniki tych zadań.

Zbiór sprawozdań z pracy pomocniczej studentów w zakładach opieki społecznej i w szkołach (także w klasach dla nienormalnych).

Badania nad strukturą i rozwojem świadomości „rachunkowej" u dziecka.

Użyto tu następującej metody: wezwano dzieci różnego wieku, ażeby ułożyły zadania, wzięte z rzeczywistości, a trudne do rozwiązania dla kolegów. Okazało się, że dzieci czerpią najwięcej tematów z codziennego życia. Jeżeli chodzi o czynności, najczęściej kupują i płacą (rzadko występuje

sprzedaż i zysk). Dziecko zajmuje się przeważnie pieniądzem, inne miary mniejszą odgrywają rolę, chociaż tyle miejsca poświęca się im w nauce rachunków [1].

Jak dziecko opisuje obraz?

Na podstawie licznych doświadczeń okazało się, że 37,2% dzieci widzi przedmioty, 15% cechy, 21,9% czynności i stany, a 25% stosunki.

Zamiłowania literackie starszej młodzieży szkół powszechnych i ich znaczenie wychowawcze.

Zainteresowanie książką u dziecka.

Rozwój świadomości historycznej u dziecka.

Pojęcie czasu u dziecka.

Studja dotyczące struktury zabawy.

Studja dotyczące uświadomienia państwowego u dziecka.

Roboty ręczne a świadomość geometryczna.

Struktura obserwacyj biologicznych u 6—10-letnich uczniów szkoły powszechnej.

Świat chemji u ucznia szkoły powszechnej.

Ruchliwość dzieci w czasie ich pobytu w szkole podstawowej (Grundschule).

Badania dotyczące pojęcia państwa u dzieci i młodzieży.

Ten krótki przegląd wystawionych prac świadczy najlepiej, jak wielki jest zasiąg zainteresowań naukowych Seminarjum hamburskiego. Pod tym względem, według moich obserwacyj, stoi ono najwyżej ze wszystkich poznanych przeze mnie zakładów kształcenia nauczycieli i musi być uznane za warsztat rzetelnej pracy naukowej. Liczny zastęp wykładowców, dostatnie uposażenie zakładu, nieprzepełnione sale i pracownie, bogaty księgozbiór — wszystko to stwarza atmosferę, sprzyjającą studjom.

Szczęśliwie zostało rozwiązane wprowadzenie słuchaczy w praktykę szkolną, otrzymują oni bowiem od pierwszego już tygodnia swego pobytu w Seminarjum przydział do jednej ze szkół powszechnych. Równolegle biegną systematycznie prowadzone przez docentów ćwiczenia teoretyczne, jako podstawa wykształcenia pedagogicznego.

---

[1] Na wynikach tych badań oparł swój podręcznik rachunków dla szkół powszechnych Dr. Karl Albrecht, Mein Rechenbuch. Stuttgart, Verl. Adolf Bonz, 1930.

Dodatnią cechą systemu hamburskiego jest również wczesna (między trzeciem a czwartem półroczem) 6-tygodniowa praktyka nauczycielska. Obowiązkową zaś 4-tygodniową praktyką w zakładach opieki społecznej wyróżnia się Hamburg wśród wszystkich instytutów pedagogicznych europejskiego kontynentu.

Pewne zastrzeżenia budzi jedynie sposób, w jaki połączono studjum praktyczne z teoretycznem. Docenci, którzy prowadzą tylko konferencje ze słuchaczami, a sami nie uczą, mogą łatwo popaść w manierę badacza naukowego, oderwanego od życia. Jakkolwiek zasadniczo powołuje się do pracy czynnych pedagogów, jednak pedagog taki po kilku latach teoretycznego wyłącznie nastawienia traci te wartości, jakie może dać codzienne zetknięcie ze szkołą. Jest rzeczą bezwątpienia pożyteczną, że wśród kierowników grup znajdujemy i profesorów uniwersytetu (wspomniani poprzednio prof. Peter i Becker), lecz rozwiązaniem szczęśliwszem byłoby, gdyby zarówno profesorowie, jak i docenci przedewszystkiem, prowadzili naukę we własnych klasach szkolnych, chociażby w małym wymiarze lekcyj.

Hamburskie władze szkolne, wychodząc z założenia, że nawet najlepiej przemyślana reforma nauczania nie da się przeprowadzić bez odpowiednich wykonawców, przystąpiły równolegle z przebudową ustroju i metod szkolnych do pozyskania dla nich zwolenników wśród czynnych już nauczycieli. W tym celu powołano do życia Instytut Dokształcający, którego kierownikiem mianowany został profesor pedagogiki, dr. Becker. Zapewniono w ten sposób odpowiedni poziom pracy, a nadto utrzymano styczność z najwyższą uczelnią w kraju, a zwłaszcza z Seminarjum Pedagogicznem, którego prof. Becker jest współpracownikiem. Kursy dokształcające łączą nauczycieli wszystkich rodzajów szkół, docentami są wybitni fachowcy, reprezentujący najrozmaitsze dziedziny myśli pedagogicznej.

Oprócz zadania głównego ma Instytut także cele uboczne. Należy tu przedewszystkiem uzupełnianie wykształcenia tych kandydatów nauczycielskich, którzy ukończyli już studja w Se-

minarjum Pedagogicznem, złożyli pierwszy egzamin i odbywają 3-letnią praktykę w charakterze sił pomocniczych.

Przepisy drugiego egzaminu nauczycielskiego żądają bowiem od nich dowodu, że pogłębili swoje wiadomości i to zarówno w kierunku ogólnopedagogicznym, jak i w zakresie wybranego działu wiedzy. Podczas tego egzaminu następuje nadto sprawdzenie, czy został należycie opanowany jeden z przedmiotów artystyczno-technicznych (należą tu rysunki, muzyka, roboty ręczne, kobiece, gospodarstwo domowe oraz gimnastyka) [1]. Instytut dokształcania nauczycieli ułatwia kandydatom zastosowanie się do wymagań egzaminacyjnych przez zorganizowanie odpowiednich wykładów i pracowni [2]. Laboratorja: chemiczne, fizyczne i przyrodnicze służą również temu celowi, korzystają z nich nauczyciele czynni i kandydaci, a to zarówno ci, którzy złożyli już pierwszy egzamin, jak i młodsi ich koledzy z Seminarjum Pedagogicznego.

Pracują tu także przyszli nauczyciele szkół średnich. Muszą oni po wysłuchaniu 4 lat w uniwersytecie i złożeniu egzaminu naukowego odbyć 2-letnie studjum pedagogiczne. Część ogólną tego studjum powierzono Instytutowi Dokształcającemu i to stanowi jego trzecie zadanie. Organizuje się tam wykłady z teorji pedagogiki, psychologji młodzieży, historji wychowania i nauki wymowy, a nadto prowadzi się kursy gimnastyczne, potrzebne kandydatom na nauczycieli szkół średnich.

W półroczu letniem 1931 r. praca Instytutu dokształcającego obejmowała 16 działów, przyczem każdy z nich był reprezentowany pokaźną cyfrą kursów (razem 116). Przegląd poszczególnych grup obejmuje: 1) pedagogikę szkoły podstawowej, 2) krajoznawstwo, 3) język niemiecki, 4) języki obce, 5) religję i etykę, 6) naukę o państwie i ekonomję, 7) geografję,

---

[1] Jeżeli jeden z tych przedmiotów był już treścią egzaminu pierwszego, należy wybrać jeszcze drugi z tej samej grupy, jako dodatkowy.

[2] Wspomniałem już o tem, kiedy, mówiąc o organizacji „practiców", podkreśliłem, że studjum jednego z przedmiotów artystyczno-technicznych przesunięto na siódme półrocze, a więc na okres poegzaminacyjnej trzyletniej praktyki.

8) matematykę i nauki przyrodnicze, 9) muzykę, 10) sztuki piękne i rysunki, 11) roboty ręczne, 12) roboty kobiece i gospodarstwo domowe, 13) ćwiczenia gimnastyczne, 14) pedagogikę i psychologję, 15) kursy dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich, 16) ćwiczenia i kursy na terenie wiejskim.

Hamburski Instytut posiada dwie bibljoteki wraz z czytelniami, czynne codziennie w godzinach przed- i popołudniowych.

SAKSONJA.

Drezno i Lipsk.

Saksonja należy do tych krajów związkowych Rzeszy, które pierwsze wprowadziły uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych [1]. Nowa ta forma przygotowania do zawodu odpowiadała dawnym i w obrębie państwa niemieckiego bodajże najwcześniejszym żądaniom saskiego Związku Nauczycielskiego. Uniwersytet lipski i Wyższa Szkoła Techniczna w Dreźnie z bogato rozbudowanym wydziałem humanistycznym ułatwiały organizację takiego studjum, tak że wprowadzenie w życie nowych postanowień ustawowych (z r. 1923) nie natrafiało na większe trudności. Zasadniczo rzecz biorąc, zarówno przygotowanie w Dreźnie, jak i w Lipsku, opiera się na tych samych zasadach. Pedagogikę ogólną i jej dyscypliny pomocnicze przejmują wyższe uczelnie, teorję i praktykę szkoły powszechnej podaje się w Instytucie Pedagogicznym, który w Dreźnie wchodzi w skład politechniki, a w Lipsku istnieje poza uniwersytetem, związany z nim personalną unją w osobie prof. Richtera, kierownika Instytutu i równocześnie profesora pedagogiki w uniwersytecie. Jest to drobna różnica jedynie administracyjna, gdyż bieg studjów w obu tych ośrodkach opiera się na tych samych zasadach, a dobór wykładających w Instytucie Pedagogicznym w Lipsku, jakkolwiek niedoko-

---

[1] Saksonja jest krajem gęsto zaludnionym, wskutek czego niema tam prawie zupełnie szkół jednoklasowych. Wysoko zorganizowane szkolnictwo powszechne wymaga dużej ilości odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli.

nywany przez uniwersytet, jest niemniej staranny, aniżeli w Dreźnie.

Spotkałem się wprawdzie w Lipsku ze strony jednego z asystentów z wyjaśnieniem, że wskutek tego rozdziału daje się odczuwać brak korelacji między częścią teoretyczną a praktyczną studjum, uwaga ta wydaje mi się jednak nieuzasadniona, gdyż najważniejszą dla przyszłego nauczyciela teorję pracy szkolnej podaje się w Instytucie, który zatem łączy oba główne działy kształcenia zawodowego, teorję i praktykę, pozostawiając jedynie zagadnienia ogólnopedagogiczne i psychologiczne uniwersytetowi. Gdyby stanąć na stanowisku bezwzględnej centralizacji studjum, zarzut braku korelacji dotknąłby każdą formę przygotowania nauczycieli, opierającą się na wyższej uczelni, której zasadą organizacyjną jest, jak dotąd, swobodny naogół wybór wykładów przez studenta i niezależność profesorów w wygłaszaniu zapatrywań. Także i w Dreźnie, gdzie Instytut Pedagogiczny jest częścią politechniki, jedynie zagadnienia związane bezpośrednio ze szkołą powszechną są jemu powierzone, a problemy ogólnej pedagogiki przejmuje wydział humanistyczny. Ten sam zarzut możnaby postawić również uniwersytetowi w Hamburgu, w którym część przygotowania teoretycznego oddaje się szeregowi katedr poza Seminarjum Pedagogicznem. Zastrzeżenie budzić może praca w dwóch ośrodkach naukowych tylko w takim wypadku, jeżeli Instytut Pedagogiczny nie dorasta poziomem do stopnia naukowego wyższej uczelni, czego przykład stanowi Jena [1].

Przyszły nauczyciel szkoły powszechnej jest zatem w Saksonji, podobnie jak w Hamburgu, słuchaczem zwyczajnym wyższej uczelni, do której uczęszcza przez sześć semestrów. Tak jak i inni studenci, może po ukończeniu 3-letnich studjów zdobyć stopień doktora filozofji, w wyborze zaś wykładów zażywa narówni z nimi wolności uniwersyteckiej [2]. Nie obywa

---

[1] Sprawozdanie z Jeny będzie podane w dalszym ciągu artykułu.

[2] Wyraża się to również w tem, że główne problemy dydaktyczne są rozpatrywane przez kilku docentów. Wybór wykładowcy jest dowolny.

się, oczywiście, bez pewnego przymusu, gdyż wymagania egzaminacyjne określają rodzaj ćwiczeń. Dla orjentacji zostały wydane przez oba instytuty saskie wskazówki, które ułatwiają wybór wykładów.

Główne zasady kształcenia są w Saksonji naogół te same, co w Hamburgu. Każdy kandydat wybiera — oprócz obowiązkowej dla wszystkich pedagogiki, psychologji, nauki o państwie, anatomji i patologji, ćwiczeń cielesnych i działu artystyczno-technicznego — jeden przedmiot, jako główny. Wykaz przedmiotów głównych nie jest tak obszerny, jak w Hamburgu, gdyż obejmuje zasadniczo tylko te gałęzie wiedzy, które wchodzą w zakres szkoły powszechnej. Należy tu więc: nauka o Niemczech, religja, historja, geografja, botanika, zoologja, mineralogja, fizyka, matematyka, język nowożytny, językoznawstwo, rysunki, muzyka, wychowanie fizyczne, roboty ręczne, gospodarstwo domowe. Przedmiotem głównym może być również filozofja, historja wychowania, psychologja i antropologja.

Studjum wybranego przedmiotu tworzy uzupełnienie przygotowania pedagogicznego, nie prowadzi do specjalizacji, lecz odpowiada zainteresowaniom studenta i ułatwia mu późniejszą samodzielną pracę naukową. W wyborze przedmiotu panuje swoboda tem więcej, że egzamin z niego nie daje żadnych szczególnych uprawnień zawodowych. Wykład odbywa się na wydziale humanistycznym politechniki drezdeńskiej albo na wydziale filozoficznym uniwersytetu lipskiego, z wyjątkiem przedmiotów artystyczno-technicznych, których udziela się w Instytutach Pedagogicznych. Wspomniane wydziały wprowadzają również w zagadnienia filozoficzne, pedagogiczne i psychologiczne. Wydział medyczny uniwersytetu lipskiego i Instytut Pedagogiczny w Dreźnie organizują wykłady ogólnej anatomji i fizjologji, ogólnej patologji i higjeny, chorób dziecięcych i szkolnych oraz psychopatologji dziecka. Wiadomości wymagane z dziedziny ustroju państwa i kultury niemieckiej zdobywa się albo na wydziale prawniczym i filozoficznym uniwersytetu lipskiego, albo na wydziale humanistycznym w Dreźnie, bądź też w Instytutach Pedagogicznych obu miast.

Praktycznemu wyszkoleniu służyć mają szkoły ćwiczeń, istniejące przy obu zakładach kształcenia nauczycieli. Udzielają tam nauki docenci, dając w ten sposób rodzaj lekcyj pokazowych. Szkoda, że odbywa się to w sztucznem środowisku, jakiem jest t. zw. „ćwiczeniówka". Selekcja młodzieży, mniejsza niż gdzie indziej ilość dzieci w klasach, dobór nauczycieli i specjalna atmosfera pracy, obliczonej na „wzorowość" — wszystko to stwarza warunki niezwykłe, różniące się znacznie od tych, wśród których znajdzie się kandydat w swej przyszłej działalności zawodowej.

Słuchacze rozpoczynają praktykę odrazu w pierwszem półroczu, z początku jako hospitanci, przechodząc następnie do prób samodzielnych. Niestety, jedna tylko szkoła ćwiczeń nie wystarcza dla dużej ilości przyszłych nauczycieli, co nie pozwala im na częste prowadzenie lekcyj, jakkolwiek przeznacza się na ten cel 3—4 godziny tygodniowo we wszystkich semestrach.

Uzupełnieniem i pogłębieniem tej praktyki jest praca w charakterze siły pomocniczej przez dłuższy, zwarty okres bądźto w szkole ćwiczeń, bądź też w innych szkołach powszechnych. Dzieje się to podczas wakacyj uniwersyteckich w dwóch rzutach: po trzecim lub czwartym oraz po piątym semestrze. Pod tym względem istnieją pewne różnice między instytutem drezdeńskim a lipskim. W Dreźnie praktyka pierwsza trwa 3—4 tygodnie i odbywa się w szkole ćwiczeń pod okiem docenta, Lipsk natomiast ogranicza się do dwóch tygodni i kieruje studentów do szkół wiejskich, żądając od nich zaznajomienia się z temi obowiązkami nauczycielskiemi, które nie są bezpośrednio związane z pracą na lekcji. Zalicza się tu: prowadzenie ksiąg i aktów, stosunki z rodzicami i gminą, zarządzanie pomocami szkolnemi, przygotowanie nauki, prowadzenie klasy. Z przebiegu swych obserwacyj i doświadczeń winien słuchacz sporządzić sprawozdanie.

Odwrotnie ma się sprawa z drugą praktyką. W Dreźnie przydziela się studentów do rozmaitych szkół powszechnych na przeciąg 6 tygodni. Około 200 nauczycieli miejskich poma-

ga w tej pracy Instytutowi. Już pod koniec piątego półrocza poznają studenci klasy, w których mają objąć naukę. Potem następuje samodzielna ich praca pod nadzorem nauczyciela, a od czasu do czasu docenta. Powstają w ten sposób „zespoły pracy" (Arbeitsgemeinschaft), polegające na wspólnem omawianiu zagadnień pedagogicznych przez profesora Instytutu, nauczyciela szkoły i słuchacza. Zamknięcie tej praktyki stanowi sprawozdanie piśmienne. W Lipsku praktyka druga trwa 4 tygodnie i odbywa się w szkole ćwiczeń pod kierunkiem docentów. Ma ona w uczelni lipskiej charakter pracy przedegzaminacyjnej.

Odpowiednikiem teoretycznym dla doświadczeń zebranych przez studentów bądźto w szkołach ćwiczeń, bądź też w szkołach innych, są ćwiczenia z dydaktyki szczegółowej, które wraz z odpowiedniemi wykładami rozciągają się w obu instytutach na wszystkie semestry. Inaczej je jednak zorganizowano w Dreźnie, a inaczej w Lipsku.

W mieście pierwszem przeznacza się na ten cel po 6 godzin tygodniowo. Z tych sześciu lekcyj trzy stanowią wykład dydaktyki szczegółowej, jedna ćwiczenia z omówionego materjału, dwie zaś ćwiczenia przygotowujące do samodzielnych lekcyj [1].

Wykłady dydaktyki szczegółowej uwzględniają:

w półr. I: naukę elementarną, naukę w szkole podstawowej i krajoznawstwo,
w półr. II: stopień wyższy szkoły powszechnej, naukę o pracy, kształt, liczbę i dzieło,
w półr. III: biologję i wychowanie fizyczne,
w półr. IV: język ojczysty, religję, etykę i muzykę,
w półr. V: historję, geografję, rysunki,
w półr. VI: wykładów już niema.

Ćwiczenia przygotowujące do lekcyj obejmują jeden z wy-

---

1 W semestrze szóstym przeznacza się na ten cel tylko dwie godziny, gdyż odpada wykład wraz z omówieniem, a pozostają wyłącznie ćwiczenia.

mienionych przedmiotów według swobodnego uznania słuchacza, a mianowicie:

w półr. I: kurs pierwszy religji, historji, języka ojczystego, krajoznawstwa, kurs pierwszy i drugi biologji, kurs języka francuskiego,
w półr. II: kurs pierwszy geografji i fizyki, kurs drugi religji, języka ojczystego, krajoznawstwa, kurs trzeci biologji, kurs języka angielskiego,
w półr. III: kurs drugi historji, geografji, fizyki, kurs trzeci krajoznawstwa, kurs czwarty biologji, kurs chemji i rachunków,
w półr. IV: jak w półroczu pierwszem,
w półr. V: jak w półroczu drugiem,
w półr. VI: jak w półroczu trzeciem.

Nauka dydaktyki szczegółowej została zatem w Dreźnie potraktowana systematycznie, gdyż uczeń Instytutu poznaje wszystkie potrzebne nauczycielowi problemy. W ćwiczeniach natomiast, przygotowujących do lekcyj, następuje ograniczenie się do kilku przedmiotów, zależnie od zainteresowań studenta.

W Lipsku kurs dydaktyki szczegółowej zerwał obecnie z początkowo i tam przyjętą formą encyklopedycznego podawania całości i zadowolił się dokładnem omawianiem główniejszych zagadnień. Prawo ich wyboru pozostawiono słuchaczom. Wskutek tego można było czas zajęć z tem związanych skrócić do trzech godzin tygodniowo (jedna godzina wykładu i dwie godziny ćwiczeń). Podkreślić jednak należy, że w Lipsku praktyka hospitacyjna i nauczycielska w szkole ćwiczeń została ściśle związana z teorją dydaktyczną. Dość ciekawie pomyślany rozkład pracy tworzy na przestrzeni pięciu semestrów (szóstego nie bierze się w rachubę ze względu na przygotowanie do egzaminu) trzy kursy dydaktyczne: dwa dwuletnie i jeden półroczny. Każdy z dwuletnich kursów tworzy całość i winien być odbyty u tego samego docenta. Kursy te (kolejność ich jest dowolna) obejmują: pierwszy — zagadnienia stopnia

niższego, a drugi — stopnia wyższego szkoły powszechnej. Kurs półroczny zajmuje się również stopniem wyższym.

Ponieważ jednak zagadnienia te są rozpatrywane w dwóch grupach przedmiotów, humanistycznych lub przyrodniczych, i ponieważ słuchacz winien poznać dydaktykę obu grup, może on wybrać sobie dowolną drogę postępowania. Ilustruje to najlepiej poniższa tabela, podająca dwie dopuszczalne alternatywy:

I.

pierwszy rok: przedmioty humanistyczne na wyższym stopniu szkoły powszechnej,
drugi rok: nauka elementarna,
piąty semestr: przedmioty przyrodnicze na wyższym stopniu szkoły powszechnej.

II.

pierwszy rok: przedmioty przyrodnicze na wyższym stopniu szkoły powszechnej,
drugi rok: trzeci i czwarty rok nauki szkolnej ze szczególnem uwzględnieniem krajoznawstwa i języka ojczystego,
piąty semestr: dział artystyczny lub wychowanie fizyczne na wyższym stopniu szkoły powszechnej.

Kolejność przedmiotów w pierwszym i drugim roku jest dowolna.

Dla zrozumienia drugiej części tabeli trzeba wyjaśnić, że dydaktyka trzeciego i czwartego roku nauczania, uwzględniająca szczególnie krajoznawstwo i język ojczysty, jest uważana za dydaktykę grupy przedmiotów humanistycznych.

W ten sposób studjum dydaktyki szczegółowej zerwało w Lipsku z tradycją uniwersalizmu, dopuściło specjalizację, zachowując jednak tendencję do systematycznego omawiania ważniejszych zagadnień przez wprowadzenie obowiązku, aby każdy student poznał dydaktykę przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych.

Dział artystyczno-techniczny został w instytutach saskich

włączony do 6-semestralnego przygotowania. Stanowi to poważne obciążenie studjujących, co w Lipsku wyraża się pozycją 28 godzin w pięciu półroczach[1]. Drezno nie podaje szczegółowych przepisów w tej sprawie. We wskazówkach drezdeńskich czytamy tylko wzmiankę, że niezależnie od wymienionych w planie nauki wykładów i ćwiczeń winien słuchacz wziąć udział w kursach rysunków, muzyki, robót ręcznych i w ćwiczeniach gimnastycznych.

W obu instytutach nie zwraca się uwagi na walory artystyczne wykształcenia artystyczno-technicznego, lecz na zdobycie wprawy potrzebnej do nauczania.

Dokładny schemat studjum w saskich zakładach kształcenia nauczycieli jest następujący:

	Drezno godzin	Lipsk godzin
1. Pedagogika	8	11
2. Filozofja	18	9
3. Psychologja	8	12
4. Przedmiot wybrany	24	24
5. Dział lekarski	10	9
6. Dydaktyka ogólna	24	20
7. Praktyczna psychologja młodzieży . . .	—	6
8. Dydaktyka szczegółowa	32	28
9. Hospitacja w szkołach	22	21
10. Dział artystyczno-techniczny	—	28
11. Nauka o państwie i jego kulturze . . .	8	12
12. Socjologja	5	—
13. Dział prawny	4	—
	163	180

Różnice w organizacji pracy między obu instytutami tłumaczą się charakterem akademickim uczelni, które w dowolny, samodzielny sposób zdążają do realizacji swych celów.

Odnosi się wrażenie, że w Dreźnie jest wyraźniejsze nastawienie naukowe, aniżeli w Lipsku. Bardzo dobre wyniki

[1] Na rysunki przeznacza się 6 godzin (3 kursy), na gimnastykę 8 godzin (4 kursy), na roboty ręczne lub kobiece 6 godzin (3 kursy), na śpiew i muzykę 8 godzin (4 kursy).

dały tam ćwiczenia eksperymentalno-dydaktyczne. Prowadzi się je w ten sposób, że grupa studentów, złożona z trzech osób, otrzymuje do rozwiązania zadanie dydaktyczne. Chodzi zazwyczaj o wytłumaczenie dziecku, z którem przeprowadza się doświadczenie, pewnych faktów lub praw [1]. Jeden z eksperymentujących jest nauczycielem, drugi obserwuje ucznia, trzeci nauczającego kolegę. Ten sam temat omawia się kolejno z rozmaitemi dziećmi, — wraz z ich zmianą, następuje zmiana ról u eksperymentujących. Z przebiegu ćwiczenia sporządzają studenci protokół. Czasem poleca się uczniom samodzielne wykonanie pewnego zadania. Daje to sposobność do spostrzeżeń, w jak rozmaity sposób, jak zupełnie indywidualnie łamią się dzieci z trudnościami [2].

Ćwiczenia eksperymentalno-dydaktyczne są z jednej strony doskonałem wprowadzeniem kandydatów nauczycielskich do lekcyj próbnych, a z drugiej dają wiele materjału dla naukowych badań.

Podwójnemu celowi służą również dwie obowiązkowe prace seminaryjne studentów w ciągu pierwszego i drugiego semestru. W pierwszej dają słuchacze obraz swoich przeżyć szkolnych od dzieciństwa do matury. Chodzi tu przedewszystkiem o wydobycie tych momentów, które odegrały szczególną rolę w procesie kształcenia się jednostki. Praca zmusza do gruntownej introspekcji i jest źródłem niezmiernie ważnych wiadomości dla empirycznego poznania, które elementy nauki szkolnej posiadają wartość kształcącą. Badania naukowe nad

---

[1] Podaję kilka typowych tematów: Objaśnij termometr! Wyjaśnij dziecku różnicę między *das* i *dass* i przeprowadź odpowiednie ćwiczenia! Ułatwij dziecku zrozumienie podanego tekstu! Poucz dziecko, w jaki sposób może użyć zegarka kieszonkowego jako kompasu!

[2] Dla przykładu przytaczam kilka takich zadań: Z małych ziemniaków i patyczków zrób karzełki! Wybuduj z kawałków kartonu dom! Oblicz, jak wysokie jest piętro naszego budynku szkolnego! Zważ zupełnie dokładnie na wadze przy pomocy znajdujących się tu ciężarków podane ci trzy przedmioty! Przeczytam ci bajeczkę, napisz, co usłyszałeś i porównaj następnie z oryginałem!

temi zagadnieniami są dopiero w zaczątkach, a powinny w przyszłości tworzyć punkt wyjściowy rozważań przy układaniu programów.

Praca druga ma za temat charakterystykę jednego z dzieci w wieku szkolnym. Cel subjektywny, polegający na poznaniu i stosowaniu odpowiednich metod obserwacji psychologicznej — po introspekcji, będącej podstawą pierwszej pracy, następuje obserwacja innych — idzie tu w parze z celem objektywnym, który realizuje się, jak poprzednio, w uzyskaniu odpowiedniego materjału dla dociekań naukowych.

Instytut drezdeński przystąpił obecnie do rejestracji wyników prac i doświadczeń studentów; stworzono rodzaj archiwum, które zbiera i rozdziela w odpowiedni sposób uzyskane materjały [1].

Zamknięciem studjum nauczycielskiego w Saksonji jest egzamin, dający uprawnienie do nauczania w szkole powszechnej. Składa on się z dwóch części: egzaminu piśmiennego i ustnego. Egzamin piśmienny obejmuje dwie prace, na których wykonanie otrzymuje kandydat po 8 tygodni czasu. Temat pierwszej winien być zaczerpnięty z praktycznej pedagogji [2], drugiej zaś — według życzenia kandydata, albo z filozofji wraz z historją wychowania, albo z psychologji łącznie z psychologją młodzieży, albo z antropologji i higjeny, albo też z przedmiotu, zaliczonego do przedmiotów głównych.

W zakres egzaminu ustnego wchodzą: praktyczna pedagogja, filozofja i historja wychowania, psychologja wraz z psychologją młodzieży, antropologja i higjena oraz przedmiot główny. Można być zwolnionym od egzaminu ustnego tylko

---

[1] W Lipsku zasługują na wyróżnienie badania docenta Döringa, który wykłada psychologję dziecka. Przeprowadził on sporo doświadczeń przy pomocy testów i psychogramów.

[2] Należy tu: ogólna dydaktyka, organizacja szkolnictwa, ustawodawstwo szkolne, szczegółowa metodyka dwóch przedmiotów, nauczanych w szkole powszechnej, z których jeden jest językiem ojczystym, a drugi wyznacza przewodniczący Komisji, uwzględniając odpowiednio umotywowane życzenia kandydata.

z tego przedmiotu, z którego wybrał sobie kandydat temat do drugiej pracy piśmiennej.

Wymagania związane z dydaktyką poszczególnych przedmiotów zostały ograniczone do wykazania się przed komisją znajomością dydaktyki języka ojczystego i przedmiotu, oznaczonego przez przewodniczącego. Jest to więcej, aniżeli przy analogicznym egzaminie w Hamburgu, gdzie sprawdza się jedynie opanowanie dydaktyki przedmiotu głównego. Nie należy jednak zapominać, że w Saksonji egzamin z innych dziedzin dydaktyki szczegółowej został przesunięty na czas samego studjum, co spowodowało odciążenie egzaminu końcowego. Warunkiem bowiem dopuszczenia do egzaminu są, oprócz zaświadczeń o odbyciu 6-semestralnego studjum w uczelni wyższej [1], świadectwa docentów, stwierdzające:

a) studjum języka ojczystego i literatury oraz nauki obywatelskiej,

b) opanowanie dziedziny artystyczno-technicznej (rysunki, muzyka, roboty ręczne, roboty kobiece),

c) uczestnictwo w ćwiczeniach gimnastycznych i wykładach oraz seminarjach, związanych z wychowaniem fizycznem,

d) uzdolnienie pedagogiczne (zaświadczenie praktyki szkolnej wraz z jej oceną).

W czasie pobytu w Saksonji byłem obecny na następujących wykładach, ćwiczeniach i lekcjach:

Drezno.

Wykład docenta Erwina Schumanna p. t. Organizacja szkolna i ustawodawstwo szkolne.

Tematem wykładu były freblowskie ogródki dziecięce, ich historja, zasady pedagogji Froebla, wrogi stosunek do jego idei reakcyjnych kół nauczycielskich, załamanie się zasady przymusowych ogródków dziecięcych mimo sprzyjających nastrojów po rewolucji niemieckiej, czego przyczyny

---

[1] Co najmniej dwa półrocza muszą być wysłuchane w tej saskiej szkole wyższej, gdzie słuchacz pragnie poddać się egzaminowi.

szukać należy w obawie o osłabienie wpływu rodziny na kształtowanie duszy dziecka.

Docent Otto Alwin prowadził podczas swych Praktycznych ćwiczeń pedagogicznych dyskusję na temat nauki pisania w szkole powszechnej. Ogromne przepełnienie w sali wykładowej utrudniało wymianę myśli między docentem a słuchaczami, tak że dyskusja zamieniła się wkrótce w wykład.

P. Otto nawiązał do poprzedniej lekcji, podczas której studenci ćwiczyli się w pisaniu specjalnem piórem. Wykład był ilustrowany zdjęciem rentgenologicznem rąk człowieka starszego i dziecka. W związku z tem omawiano zalety pióra Kuhlmanna i technikę pisania tem piórem.

Ćwiczenia eksperymentalno-dydaktyczne.

Tematem było postawione dziecku zadanie, aby wycięło z różnobarwnych arkuszy papieru dom i dwa drzewka i nakleiło wycinanki na tekturę. Ćwiczenie mogło naprowadzić eksperymentatorów na najrozmaitsze sposoby rozwiązania tego zagadnienia przez dzieci, dawało zaś równocześnie obraz, w jak różny sposób wykonują swe zadania studenci, którym została powierzona rola nauczycieli.

Drezdeńska szkoła ćwiczeń jest zakładem — jak na wielką ilość słuchaczy — niedużym. Stąd panuje tam ustawiczny niepokój, który udziela się przedewszystkiem dzieciom. Korytarze podczas przerw są natłoczone, — jedni studenci wychodzą z oddziałów, na ich miejsce zjawiają się grupy innych. Praca uczniów jest wyraźnie podporządkowana celowi głównemu, jaki spełnia „szkoła ćwiczeń", a mianowicie kształceniu przyszłych nauczycieli. Poszczególne klasy prowadzą docenci, co uważać należy za bardzo korzystne rozwiązanie połączenia teorji z praktyką ze względu na wykładających. Odbija się to jednak na dzieciach. Docent udziela nauki w swoim oddziale tylko przez 10—12 godzin tygodniowo, reszta lekcyj jest powierzona asystentowi (wissenschaftlicher Hilfsarbeiter). Cierpi więc na tem jednolitość i ciągłość nauczania.

O wielkim braku miejsca świadczy również fakt, że nawet laboratorjum fizyczne musiano obrócić na jedną z klas. Właściwe jego zużytkowanie przez inne oddziały jest możliwe tylko

wtedy, gdy klasa, stale w laboratorjum odbywająca naukę, idzie po jej skończeniu do domu [1].

Przysłuchiwałem się lekcji geografji w oddziale dziesiątym szkoły powszechnej. Był to t. zw. oddział C, do którego przydziela się dzieci zdolniejsze. Selekcja następuje po ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej. Nauka trwa trzy lata (oddz. VIII, IX i X) i prowadzi do t. zw. średniej matury, odpowiadającej u nas ukończeniu VI klasy gimnazjum. W ten sposób saskie ministerstwo oświaty pragnie zmniejszyć przypływ młodzieży do szkół średnich, dając uboższym a zdolnym jednostkom możność zdobycia bezpłatnie tych samych mniej więcej wiadomości, jakie daje IV, V i VI klasa szkoły średniej [2]. Absolwenci tej „nadbudówki" nie mają wstępu do najwyższych klas szkoły średniej.

Nauka w oddziałach C jest udzielana przez trzech nauczycieli: humanistę, matematyka, przyrodnika i anglistę (uczy się tam tylko jednego języka obcego). Mimo koncentracji pracy w ręku dwóch właściwie osób (lekcyj angielskiego jest bardzo mało), niema nauki syntetyzującej (Gesamtunterricht), lecz stosuje się zwyczajny rozkład zajęć według przedmiotów.

Lekcja geografji miała za temat Kanadę. Przeprowadzenie jej było słabe.

Nuczyciel naprzód egzaminował, częściowo przy mapie, częściowo z ławek. Odpowiedzi następowały według podręcznika, niemal napamięć. Jako nową lekcję miała klasa przygotować w domu ustęp z wypisów geograficznych. Na tem samem opowiadaniu i tylko na niem był oparty t. zw. „referat" jednego z uczniów, który ograniczył się do powtórzenia prawie że słowami podręcznika nowej, zadanej wszystkim, treści. Na zakończenie zebrano materjały o Kanadzie na podstawie dotychczasowych rozważań. Stosunek nauczyciela do klasy był oschły, uczniowie, wyraźnie niezadowoleni z mojej wizyty (mają rzeczywiście za dużo hospitacyj, zwłaszcza studentów), nie czuli się swobodni. Lekcja została przeprowadzona według dawnych metod z tą zmianą, że t. zw. referat, zastępujący wykład nauczy-

---

[1] Wyjaśnienie oprowadzającego asystenta.

[2] Oddziały VIII, IX i X są odpowiednikiem trzech najwyższych klas pruskiej „szkoły średniej" (Mittelschule), która w Saksonji nie istnieje.

ciela, tworzył jakgdyby nowomodną etykietę i miał świadczyć o rzekomo samodzielnej pracy młodzieży.

Lipsk.

Docent J. Springer wykładał w Instytucie Pedagogicznym na temat: Istota i zadania nauczania elementarnego.

Wykład bardzo ciekawy i wartościowy rozpoczął się analizą nauczania syntetyzującego, które, zdaniem prelegenta, należy oprzeć na przeżyciu dziecka. Tworzy ono w klasach elementarnych założenie pracy, a usuwa się na plan dalszy w oddziałach wyższych. Nauka prowadzona taką metodą nie wyklucza ćwiczenia, będącego warunkiem wprawy. Czy ćwiczenie jako takie mieści się w pojęciu „nauki syntetyzującej" — jest rzeczą obojętną. Dawniej nauczyciel myślał za dziecko (pytania i odpowiedzi), obecnie na pierwszym planie stoi samodzielna myśl dziecka. To stanowi istotę szkoły pracy, występującej w najrozmaitszych postaciach. Wykładający rozwija bliżej jedną z jej form, a to t. zw. „swobodną rozmowę nauczającą" (das freie Unterrichtsgespräch), która przedstawia się różnie na różnych stopniach nauczania. Forma ta najlepiej odpowiada żywotności dziecka, objawiającej się w niezliczonej ilości pytań i z tego powodu powinna być podstawą życia szkolnego. Którą z jej odmian należy w poszczególnych wypadkach zastosować — zależy w każdym poszczególnym wypadku od treści lekcji.

Z problemem dydaktycznym wiąże się problem wychowawczy. Dawniej podstawą pracy wychowawczej była ambicja. Stąd pochodziło znane w szkołach niemieckich ustalanie list uczniów według uzyskanych stopni. Oddzielano w ten sposób dzieci od siebie, powstawał kult „prymusa", obarczony wielką ilością stron ujemnych. Zadanie szkoły jest jednak inne, powinna ona do tego doprowadzić, aby dziecko powiedziało drugiemu: chcę ci pomóc. To samo hasło musi przyświecać i nauczycielowi w stosunku do dzieci: chcę wam pomóc. Docent Springer nie jest przeciwny w pewnych wypadkach nawet odpisywaniu, z wyjątkiem, gdy pomoc udzielana koledze spowodowana jest jego lenistwem. Tylko w atmosferze istotnej współpracy rodzi się prawdziwa „wspólnota" (Gemeinschaft).

Treść wywodów wskazuje na szerokie i głębokie ujęcie problemu i na zupełną nowoczesność poglądów pedagogicznych.

Wziąłem również udział w seminarjum tego samego docenta p. t. Ćwiczenia w dydaktycznem przygotowaniu do elementarnego nauczania poszczególnych dziedzin wiedzy.

W seminarjum uczestniczyło około 80 słuchaczy. Było ono wypełnione referatem o współczesnych programach szkolnych jednego ze studentów, który poddał ostrej krytyce program saskich szkół powszechnych z r. 1920, widząc w nim zwycięstwo sztucznego eklektyzmu nad nowoczesną myślą pedagogiczną. Autor referatu opowiedział się z młodzieńczym zapałem za nauką syntetyzującą. Dyskusja nad tezami rozwijała się przy współpracy profesora, który zestawił zasady tego systemu z koncentracją nauczania w znaczeniu herbartowskiem i z nauką, rozdzieloną według przedmiotów. P. Springer podkreślił słusznie, że przejście do nauki syntetyzującej nie jest rzeczą łatwą ani ze stanowiska młodzieży, ani ze stanowiska nauczyciela. Młodzież trzeba do nowego systemu przygotowywać od początku jej pobytu w szkole. Nauczyciel, przyzwyczajony do innej metody, nie potrafi również odrazu przystosować się do nowego sposobu pracy. W tym fakcie — zdaniem docenta — należy szukać przyczyny, dlaczego w saskich programach szkolnych niema przymusu co do nauki syntetyzującej, i tu leży źródło jego eklektyzmu.

Nie mogłem, niestety, uczestniczyć w lekcjach prowadzonych przez p. Springera, który — nie wiem, z jakich powodów — nie życzył sobie, abym był na nich obecny [1].

Przypatrzyłem się natomiast pracy w klasie docenta, p. Oschatza.

Lekcję prowadziła studentka w formie swobodnej rozmowy na temat piorunochronu. Niezręczne kierowanie dyskusją wynikało prawdopodobnie z braku doświadczenia pedagogicznego. Tem tłumaczyć sobie należy ustawiczne stawianie jednostajnych, a mało pobudzających do dyskusji pytań: dlaczego? Nie miałem przeświadczenia, że dzieci wszystko zrozumiały, kiedy zaczęła się już rekapitulacja zdobytych wiadomości. Celem ujęcia problemu ze stanowiska wyobraźni polecono dzieciom na lekcji narysować z fantazji obrazek będący w związku z piorunochronem.

Przy tej sposobności obejrzałem zbiór licznych i cennych pomocy szkolnych, przystosowanych do metod Montessori i Decroly'ego z pomysłowemi urządzeniami do samokontroli ze strony dziecka.

Ćwiczenia metodyczno-pedagogiczne dr. Pfeifera.

Trafiłem na badanie 9-letniego upośledzonego chłopca, który został skierowany do Instytutu przez jedną ze szkół miejskich. Polegało ono na

[1] Z podobną odmową spotkał się asystent, który mnie oprowadzał, u kilku docentów.

dokładnej ankiecie, dotyczącej przeszłości dziecka i jego rodziny oraz na szczegółowym opisie lekarskim. W pracy swej dr. Pfeifer nie odbiega od powszechnie używanych metod [1].

Szkoła ćwiczeń lipskiego Instytutu Pedagogicznego mieści się w dużym budynku, niema więc w niej takiej ciasnoty, jak w Dreźnie. Jedyną niedogodność stanowi umieszczenie w tym samym gmachu także 12 klas miejskiej szkoły powszechnej, co powoduje niepotrzebnie dwoistość kierownictwa pedagogicznego. Dyrektorem szkoły ćwiczeń jest jeden z docentów, kto inny zaś szkoły miejskiej. Dyrektor szkoły miejskiej jest zarazem administratorem całego budynku. Klasy instytutowe nie różnią się pod względem selekcji młodzieży i programu od zwyczajnej obwodowej szkoły powszechnej. Jedynie mniejsza ilość dzieci w klasach i dobór nauczycieli świadczą o odrębnych celach.

Byłem świadkiem następujących lekcyj:

Lekcja fizyki w oddziale VII. Tematem było zagadnienie powstawania głosu. Nauczyciel posługiwał się metodą wykładową, urozmaiconą pytaniami i pokazem; tłumaczył fakty w sposób jasny, lecz podał za dużo materjału na jeden raz. Młodzież robiła zamiast notatek rysunki — spotkałem się z tem po raz pierwszy. Lekcja odbywała się w sali fizycznej, która nie miała jednak urządzeń do ćwiczeń laboratoryjnych.

W oddziale VI (22 dziewczynki i aż 12 studentów) tematem było s p r a w o z d a n i e z w y c i e c z k i.

Dzieci zostały poprzednio podzielone na grupy, z których każda miała przygotować sprawozdanie ze swej pracy. Pierwsza zajmowała się marszrutą podróży. Zadaniem jej było narysować na tablicy plan drogi i omówić go. Grupie drugiej powierzono opowiadanie o jednym z zamków, widzianych po drodze. Grupa trzecia opracowała materjał przyrodniczy: jedna z dziewczynek odczytała z notatnika swe spostrzeżenia z wycieczki i uzupełniła je wiadomościami z książki, otrzymanej od nauczyciela. Grupa czwarta zdała sprawozdanie ze zwiedzonego wspólnie przez wszystkie dzieci warsztatu garncarskiego. Piąta, rysunkowa, przygotowała ilustracje z wycieczki.

---

[1] Dr. Pfeifer poleca „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik" i pracę p. Muchow p. t. Anleitung zum psychologischen Beobachten von Schulkindern (1925), zawierającą bogatą literaturę przedmiotu.

W oddziale I pokazano mi lekcję k r a j o z n a w s t w a. Małe dziewczynki, w liczbie 24 (w obecności 8 studentów), zostały podzielone na trzy grupy. Każda z nich, pod kierunkiem innego słuchacza, mierzyła krokami długość i szerokość budynku szkolnego. Nastrój panował wesoły; dzieci, pozostające dopiero od kilku tygodni w murach szkolnych, nie wdrożyły się jeszcze w dyscyplinę. Jedna z grup nazwała prowadzącego ją studenta ku uciesze własnej i starszych komilitonem, a przydomek ten, przejęty z zasobu grzecznościowych wyrażeń docentów w stosunku do słuchaczy, będzie napewno przez długi czas przedmiotem dowcipów dzieci. Po powrocie z pomiarów wypisywano wyniki poszczególnych grup na tablicy. W projekcie jest zrobienie w ten sposób planu szkoły, który będzie stanowił punkt wyjścia dla poznania otoczenia zakładu i dzielnicy miasta.

Jak przedstawia się bilans pracy saskich instytutów pedagogicznych? Dając poważne przygotowanie naukowe przez oparcie o wyższą uczelnię i przez stosowanie metod uniwersyteckich, są oba instytuty (szczególnie drezdeński) siedliskiem twórczej myśli badawczej, niezależnie od roli praktycznej, jaką spełniają. Program studjum dydaktyki szczegółowej powinien w Dreźnie ulec zmianie w kierunku pogłębienia. Możnaby je osiągnąć za cenę pominięcia dydaktyki poszczególnych przedmiotów, którą należałoby zastąpić dydaktyką jednego lub dwóch. Źródłem przeciążenia w obu uczelniach jest włączenie do 6-semestralnego okresu pracy wykształcenia artystyczno-technicznego. Za bardzo szczęśliwe rozwiązanie problemu, jak połączyć teorję z praktyką, uważam powierzenie docentom nauki w szkole ćwiczeń. Nie zrywają wskutek tego związku z praktyką nauczania, broni ich to zarówno pod względem teoretycznym, jak praktycznym przed zrutynizowaniem. Grupa wreszcie studentów, przydzielona docentowi, słucha nietylko jego wykładów, lecz widzi również, w jaki sposób wprowadza w czyn głoszone zasady.

Zastrzeżenie budzić musi jedynie — jak to już wspomniałem — wzgląd na młodzież szkolną, która jest pozbawiona jednolitego kierunku wobec tego, że docenci udzielają nauki tylko w ograniczonym wymiarze czasu. Postulat koncentracji pracy w jednym ręku, tak niezmiernie ważny zwłaszcza w pierwszych latach nauczania, nie może być w tych warunkach zrealizowany. Występuje to szczególnie jaskrawo tam,

gdzie stosuje się metodę syntetyzującą. Niestety, trudno tego uniknąć, gdyż niepodobieństwem jest obciążanie docentów jeszcze większym wymiarem godzin pracy.

Ten sam zarzut można zresztą postawić każdej szkole ćwiczeń, gdzie element uczniowski stanowi z natury rzeczy przedewszystkiem materjał doświadczalny.

Byłoby znacznie lepiej, gdyby docenci prowadzili lekcje nie w szkole ćwiczeń, która jest zawsze ze stanowiska wychowawczego organizacją sztuczną, lecz w rozmaitych klasach różnych szkół powszechnych, zwłaszcza, że i słuchacze odnosiliby większą korzyść, poznając dokładnie pracę w warunkach normalnych, zbliżonych do tych, w jakich się w przyszłości, jako nauczyciele, znajdą.

Przeciw obecnemu systemowi rzeczy przemawiają jeszcze inne względy. Zgromadzenie wielkiej ilości studentów na terenie jednej szkoły ćwiczeń wytwarza atmosferę nerwową, co utrudnia działalność wychowawczą wśród dzieci.

Zdaje sobie z tego sprawę dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Lipsku prof. Richter. Kiedy zapytałem go, w jaki sposób rozwiązuje się problemy wychowawcze w ścisłem tego słowa znaczeniu, odpowiedział mi, że Instytut zajmuje się tem tylko teoretycznie, trudności bowiem organizacyjne nie pozwalają na praktyczne przeprowadzenie tych zadań, których realizacja wymaga specjalnej atmosfery w szkole. Gdy klasy są pełne studentów, trudno o tem myśleć. Trzebaby ich rozdzielić na większą ilość zakładów, co spowodowałoby znaczniejsze koszty.

Tak jak jest obecnie — oświadczył w dalszym ciągu dyrektor Richter — Instytut ograniczyć się musi do zagadnień dydaktycznych. Nie może on również stosować rozmaitych specjalnych metod (Dalton [1], Montessori i t. p.) [2]. Mogłoby to

[1] W Dreźnie w jednym roku zrobiono próbę wprowadzenia planu daltońskiego, która nie dała — wedle udzielonych mi wyjaśnień — dodatnich wyników. Niestety, nie ogłoszono w formie sprawozdania przebiegu doświadczenia.

[2] Zainteresowania dla samorządu szkolnego nie zauważyłem.

nastąpić jedynie w odrębnej szkole doświadczalnej, do której uczęszczałyby dzieci za zgodą rodziców.

Organizacja pracy docentów jest oparta na zasadach, obowiązujących w wyższych uczelniach. Pracownicy naukowi instytutów mają więc swobodę w wygłaszaniu swych poglądów, które jednak zbiegają się — podobnie jak w Hamburgu — w ideale niemieckiej „szkoły pracy", różniąc się wszakże niejednokrotnie w szczegółach. I tak, większość docentów w instytucie lipskim opowiada się za nauką wedle przedmiotów, gdy mniejszość jest zwolenniczką nauki syntetyzującej.

W instytutach saskich odbywają się — analogicznie jak w Hamburgu, tylko rzadziej, bo raz na miesiąc — pod przewodnictwem dyrektorów zebrania wszystkich docentów i innych pracowników naukowych dla omówienia zagadnień metodycznych.

Dr. Tadeusz Adamczyk.

(Dok. nast.)

ADLEROWSKIE PORADNIE WYCHOWAWCZE A SZKOŁA [1]

Jednym z celów mojej wycieczki do Wiednia w lecie ub. r. było przyjrzenie się praktycznym zastosowaniom psychologji indywidualnej u źródła jej powstania, w ognisku najczynniejszej pracy licznych jej zwolenników. Bardzo ograniczony czas wycieczki nie pozwolił mi na należyte może pogłębienie rzeczy widzianych; tem niemniej, wobec głębokiego przekonania o wielkiej doniosłości dla lekarzy pedjatrów i pedagogów poczynań wiedeńskiej psychologicznej szkoły Adlera, uważałam za obowiązek podzielić się tem, co widziałem, z lekarzami, pracującymi nad dzieckiem i dla dziecka. Zainteresowanie szkołą Adlera na Zachodzie wciąż wzrasta. Miarą tego są następujące fakty, stwierdzone na miejscu. Na jednem z posiedzeń poniedziałkowych Wiedeńskiego Koła psychologji indywidualnej zakomunikowano obecnym, że w roku szkolnym 1931/32 Rada Szkolna Wiednia postanowiła przekształcić jedną ze szkół wiedeńskich na szkołę całkowicie opartą w poczynaniach wychowawczych i dydaktyce na przesłankach teoretycznych adleryzmu, powołując do jej prowadzenia zespół nauczycielski o odpowiedniem wykształceniu psychologicznem. Szkoła ta będzie otwarta dla zwiedzenia od marca roku bieżącego, jak mi to w sierpniu ub. r. zakomunikował kierownik jej p. Birnbaum. W sierpniu ogólnopaństwowy Łotewski Związek Nauczycielski sprowadził do Rygi 2-ch płatnych prelegentów dla zaznajomienia kół nauczycielskich z psychologją indywidualną i jej zastosowaniami.

---

[1] Referat wygłoszony na zebraniu lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. dnia 21 stycznia 1932 r.

Na posiedzeniach Wiedeńskiego Koła Adlerzystów, na seminarjach (wykłady praktyczne), prowadzonych przez Adlera w 2-ch językach (niemieckim i angielskim), w poradniach wychowawczych spotykałem prócz Niemców, Anglików, Amerykanów, Rumunów, nielicznych Polaków z wykształceniem i fachem przeważnie nauczycieli, mniej liczni byli lekarze. Prawdziwy stosunek tej międzynarodowej rzeszy do adleryzmu charakteryzuje najlepiej powiedzenie pewnego Amerykanina. Prawnik, oksfordczyk, z dumą noszący odznaki swego klubu, powiedział: „Jestem tu, by móc być sędzią sprawiedliwym człowieka, adleryzm bowiem najgłębiej przenika osobowość, dając poznanie człowieka".

Po tym, może przydługim, wstępie przechodzę do właściwego tematu.

Poradnie wychowawcze, które zwiedziłam, są w zakresie stawianych sobie celów i zadań, w sposobach ich realizacji całkowicie oparte na przesłankach teoretycznych adleryzmu. Praca dokonywana w nich, jej wyniki, doniosłość ich jako placówek zdrowotno - kulturalnych nie byłyby zrozumiałe bez tych przesłanek. Stąd wynika konieczność przedstawienia jak najzwięźlej teorji adleryzmu w pierwszej części referatu. Część druga obejmie konkretną pracę w poradni, wreszcie na zakończenie pozwolę sobie przedłożyć kilka wniosków praktycznych.

Proces wychowania ujmuje Adler, jako proces samowychowania, proces spontaniczny, wynikający z najgłębszych źródeł bytu biopsychicznego. Proces ten jest dwojaki. Jest procesem biologicznym, obejmuje wzrost organizmu, przystosowanie się jego, jako całości i poszczególnych narządów, do środowiska, w którem przebywa niemowlę - dziecko, a więc już człowiek; gdyż mocą tych samych sił kształtują się zmiany, zachodzące i w osobowości dojrzałej. Temu procesowi biologicznemu towarzyszy równolegle proces psychiczny. Wytwarza się jako wynik owych przystosowań nadbudowa psychiczna nad każdym poszczególnym narządem, obejmując nietylko tworzenie się i większą przepuszczalność pewnych dróg nerwowych, lecz tworząc także w obrębie tego lub innego narządu wzmożoną

pamięć, wyobraźnię, wrażliwość. Pewne dziedziny zależne od wrodzonego ukształtowania narządów, od wymogów środowiska, podlegają wzmożonemu ćwiczeniu, wytwarza się i umacnia szereg odruchów warunkowych. W samem określeniu przystosowania tkwi już celowość tego subtelnego, nieskończenie złożonego procesu kształtowania się osobowości. Celem tej wzmożonej, twórczej pracy organiczno - psychicznej jest zapewnienie przetrwania, bytu i rozwoju tak skąpo przez matkę naturę na walkę o byt wyposażonej drobinie ludzkiej. Niemowlę, dziecko zawiera w sobie ogrom tego, co Bergson nazwał „élan vital": siłę twórczą utajoną, którą odnajdujemy wszędzie, gdziekolwiek stwierdzamy życie i ewolucję. Jakiż jest kierunek i cel pędu życiowego, ujawniający się w procesie samowychowania? Na to pytanie odpowiada psychologja indywidualna, stwierdzając istnienie w niemowlęciu i dziecku organicznie i psychicznie, a więc biologicznie, uwarunkowanego zespołu własnej małowartościowości, nieprzystosowania (minority complex). Proces samowychowania, jaki obserwujemy, to spontaniczne nabywanie szeregu cech, właściwości, sprawności; od wewnątrz widziany jest on podświadomem dążeniem do pozbycia się, do zrównoważenia owego przykrego samopoczucia przez stworzenie sobie, zdobycie równoważącego zespołu psychicznego mocy, przewagi (superiority complex). Siłą czynną w tym procesie jest stwierdzony przez psychologję indywidualną wrodzony popęd do mocy, przewagi, wyróżnienia, zaznaczenia siebie, twórcza „wola mocy". Dwoma potężnemi narzędziami wyzbycia się „minority complex" obdarzyła matka przyroda drobinę ludzką. Skazała ją zgóry na niemożność odosobnionego bytu, dzięki słabości organicznej w ciągu niemowlęctwa, dzieciństwa, a także bezbronności późniejszej wobec wrogich sił wszechświata; umożliwiła jej jednak współżycie gromadne, dając wrodzony popęd społeczny (Gemeinschaftsgefühl), jak to stwierdziła i ustaliła psychologja indywidualna. A obok zabezpieczającego jednostkę popędu społecznego, umożliwiającego współżycie gromadne, dała jej, jako drugą potężną broń, nieskończenie zróżniczkowany, plastyczny układ nerwowy; mówię tu nietylko o układzie

nerwowym centralnym, lecz i o układzie neurowegetatywnym, obejmującym także gruczoły o wydzielaniu wewnętrznem. Uzbrojona w swe dwa potężne narzędzia drobina ludzka, pchana przemożną „wolą mocy", rozpoczyna od kolebki swą twórczą pracę - walkę, i tem jest proces samowychowania, prowadzący do stworzenia przyszłej osobowości. Złoży się na nią: organizm dziecka, środowisko wychowawcze najszerzej pojęte; wynikiem ich zetknięcia będzie osobowość, jako wynik złożonego procesu psychosocjalnego.

Pokrótce zatrzymać się teraz muszę na tych dwóch podstawowych czynnikach, tworzących osobowość; są niemi 1° organizm i 2° środowisko wychowawcze, a więc moment społeczny. Znakomity psycholog francuski Ribot za podłoże biologiczne psychicznego poczucia swego „ja", swej osobowości uważa podświadome czucia organiczne. Organizm w kształtowaniu się osobowości dziecka odgrywa doniosłą rolę. Wrodzona słabość organiczna, znaczna chorobowość, poszczególne braki w oddzielnych narządach, wszystko to przyczyniać się może do nasilenia podświadomego zespołu małowartościowości, do spotęgowania napięcia biopsychicznego, wzmożonej pracy organiczno - psychicznej, dla zrównoważenia tego zespołu w samopoczuciu. Wszelkie obniżenie samopoczucia powoduje wzmożoną „wolę mocy", popęd skrajnie egoistyczny. To wzmożenie „woli mocy" powoduje zmniejszenie się, zanikanie popędu społecznego, utrudniając zabezpieczenie samopoczucia jednostki przez kontakt z gromadą.

Samo to zmniejszenie popędu społecznego, wywołując osamotnienie drobiny ludzkiej w bezmiernym, obojętnym lub wrogim świecie, potęguje jej ujemne samopoczucie. Tu tkwi doniosłe znaczenie higjeny i medycyny zapobiegawczej dla przyszłych pokoleń; na przyszłą bowiem osobowość dziecka i jego przyszłą wydajność społeczną złożą się wszystkie przeżycia od kolebki. Przechowa je organizm dziecka, pamięć-podświadomość, jak to wykazuje tej miary uczony, jak Bergson, w znakomitej swej pracy filozoficzno - psychologicznej „Materja i pamięć". Mówiąc tu o znaczeniu organizmu, narządów

dla tworzącej się osobowości, muszę pokrótce zatrzymać się nad bezprawnie z punktu widzenia nauki panoszącemu się w medycynie klasycznej i w świadomości szerokich kół lekarzy i wychowawców, rodziców i nauczycieli, pojęciu dziedziczności. Uczynić to muszę tem bardziej, że adleryzm w swych praktycznych zastosowaniach zwalcza to błędne, szkodliwe dla postępu medycyny i pedagogji, a tak rozpowszechnione pojęcie. Jak dotąd, biologja ogólna nie stwierdziła dziedziczności cech nabytych. Postulatem współczesnej nauki jest, że cechy nabyte, nie przekazują się potomstwu. Właściwości psychiczne, charakter, temperament, uzdolnienia i t. d. są cechami nabytemi, są skutkiem twórczej ewolucji dziecka, twórczych przystosowań organizmu do środowiska i jako cechy nabyte nie mogą być dziedziczne. To co jest faktycznie dziedziczne, to organizm, to narządy mniej lub więcej małowartościowe lub sprawne. Lecz posiadanie tych lub innych narządów nie przesądza o rozwoju osobowości, z wyjątkiem rzadkich przypadków zupełnej niezdolności do życia i współżycia (krańcowe przypadki *debilitas congenitalis* w dziedzinie organicznej, idjotyzm w dziedzinie psychicznej). Ta niezależność tworzącej się osobowości od posiadanych narządów jest wynikiem wielkiej mocy twórczego pędu życiowego, ujawniającego się w jednostce, jako „wola mocy" i wielkiej, nieograniczonej plastyczności układu nerwowego. Słusznie mówi Adler: „nie jest ważnem, co kto na świat przynosi, ważnem jest, co z tego uczyni". A teraz, dla zrozumienia tego pozornie paradoksalnego powiedzenia, wywołajmy na chwilę postać Beethovena, obarczonego od dzieciństwa dziedziczną małowartościowością słuchu. Oto głuchy zmaga się twórczem, bolesnem zmaganiem, tworząc IX Symfonję. Twórczy, kompensacyjny proces biopsychiczny obdarzył Beethovena, wzamian za kalectwo, niebywałą wyobraźnią i pamięcią dźwiękową; z głuchego uczynił genjalnego muzyka. Tyle o czynniku organicznym w kształtowaniu się osobowości. Drugi czynnik, środowisko wychowawcze, w równej lub przeważającej mierze może zaważyć na kształtowaniu się osobowości, odchylając je od t. zw. normy, to jest możności współżycia społecz-

nego i wydajności społecznej. Mechanizm tego zadziałania jest ten sam, co i czynnika organicznego: naruszenie harmonji, równowagi, zasadniczych, niezbędnych popędów podstawowych, „woli mocy" i popędu społecznego, a to przez obniżenie samopoczucia. Nie zapominajmy, że życie człowieka, może być tylko współżyciem. Wzmożony pęd mocy, uwarunkowany samopoczuciem obniżonem, kieruje celową twórczą pracę organiczno - psychiczną na drogi aspołeczne, antyspołeczne, dając w wyniku wszystkie trudności wychowawcze, więc nałogi dziecięce, nerwowość dziecka, „moral insanity", aż do psychoz i przestępczości młodzieńczej i dziecięcej.

Ta adlerowska teoretyczna koncepcja tworzenia się osobowości, koncepcja zdobyta długiem doświadczeniem i pracą nad leczeniem nerwic i psychoz, stała się kamieniem węgielnym poradni wychowawczych. Wysoki zawodowy poziom nauczycielstwa wiedeńskiego, głęboko sięgająca reforma szkolna w Wiedniu, to jest przekształcenie szkół nauczających, w szkoły wychowujące, szkoły pracy; konieczność przekształcenia każdej klasy w małą społeczność pracy, wysunęły dla nauczycielstwa wiedeńskiego potrzebę znalezienia lepszych, głębiej sięgających w ukształtowanie charakteru, sposobów zadziałania wychowawczego. Dojrzałość, szeroki zakres, prostota, praktyczność adleryzmu i ta życiem stworzona potrzeba w sferach nauczycielskich, zbiegły się i tym dwom czynnikom przypisać należy znaczny rozwój poradni adlerowskich w Wiedniu. Pierwsza z nich powstała w 1922 roku, w latach następnych mnożyły się z roku na rok nietylko w Wiedniu, lecz w Monachjum, Berlinie i innych miastach. Obecnie w Wiedniu jest czynnych 28 poradni wychowawczych adlerowskich, rozmieszczonych tak, by każda dzielnica miasta, z przynależnemi doń szkołami, mogła korzystać z dobrodziejstw przychodni. Rada szkolna gminy Wiednia popierała i popiera wysiłki Koła Wiedeńskiego psychologji indywidualnej. Prócz poradni wychowawczych tego typu, istnieją w Wiedniu poradnie wychowawcze prywatne i urzędowe, posługujące się adleryzmem, lecz nie związane z Kołem psychologji indywidualnej, i oddział pedagogji lecz-

niczej w Klinice Dziecięcej Uniw. Wiedeńskiego. Nie mogłam, będąc w Wiedniu, zwiedzić i tych zakładów, przyjrzeć się metodom stosowanym, nie było to bowiem celem mej wycieczki do Wiednia, a na rozszerzenie zakresu swych obserwacyj, zebranie danych porównawczych, nie było czasu. Sam rozwój poradni adlerowskich, ich popularność w sferach rodzicielskich, komunikowane mi dodatnie wyniki ich działalności przez szereg ludzi, którym nie wierzyć nie miałam żadnych danych, a przytem głęboko odczuwana przeze mnie, wyniesiona z pracy ambulatoryjnej, niedostateczność metod leczniczych klasycznych, w stosunku do tak częstych i różnorodnych w swych przejawach objawów neuropatji u dzieci, — wszystko to złożyło się na uczynienie adleryzmu punktem centralnym mej uwagi w Wiedniu. Teoretycznie określone zadanie poradni wychowowczej w myśl adleryzmu brzmi: 1) przeciwdziałać, zapobiegać błędnemu odchyleniu linji dążeń życiowych kształtującej się osobowości dziecka; 2) tam, gdzie to odchylenie się dla tych lub innych powodów nastąpiło, skierować tę linję spontanicznego tworzenia i mechanizowania cech i właściwości psychicznych na stronę dodatnią i użyteczną. Teoretycznie środkiem ku temu ma być: 1) zmniejszanie podświadomego poczucia małowortościowości przez pobudzanie odwagi życiowej, wiary w siebie, otuchy; 2) zharmonizowanie zasadniczych popędów przez wzmożenie popędu społecznego, a tem samem skierowanie „woli mocy" na aktywność użyteczną, społecznie dodatnią.

Przyjrzyjmy się teraz, jak praktycznie realizowane są te postulaty. W każdej poradni pracuje jednocześnie nad każdem dzieckiem lekarz i doradca wychowawczy, psycholog. To podwójne obsadzenie poradni jest wynikiem konieczności życiowej, braku lekarzy o odpowiedniem wykształceniu psychologicznem, nic bowiem zresztą nie stoi na przeszkodzie, aby porada higjeniczno - lekarska i wychowawcza była udzielana przez tę samą osobę, byłoby to nawet nader pożądane. Rola lekarza w poradni jest jasna. Wszelka niedomoga organiczna, wszelkie braki w tej dziedzinie obniżają samopoczucie. Stąd

dla normalnego rozwoju osobowości doniosłe znaczenie ich szybkiego usunięcia i zapobiegania im. Lekarzowi przypada dalej zadanie diagnostyczne ustalenia, czy dane objawy postrzegane u dziecka niezależne są od cierpienia organicznego. Doradca wychowawczy ma bardziej skomplikowane zadanie. Rozpada się ono na dwie zasadnicze czynności: 1) diagnoza psychologiczna, 2) właściwa psychoterapja, obejmująca nietylko dziecko, ale i wychowawców w dążeniu do dodatniego dla rozwoju osobowości dziecka przekształcenia środowiska wychowawczego. Tu ustalić należy stopień nasilenia poczucia małowartościowości, wykryć przyczyny tego samopoczucia, ustalić stopień obniżenia popędu społecznego. Dla dokonania tego zadania, a jeszcze bardziej dla zastosowania psychoterapji, musi doradca nawiązać żywy, bezpośredni kontakt z dzieckiem, jak i z jego otoczeniem; musi bacznem, czujnem na każde poruszenie (wyraz oczu, pozę) okiem poznać i odczuć zasadniczy Leitmotiv spontanicznej pracy — walki dziecka o swe samopoczucie, musi wczuć się w ten proces. Środkiem ku temu jest obserwacja zewnętrznych przejawów psychiki i słowo. Pierwszym etapem pracy jest rozmowa z rodzicami w nieobecności dziecka. Dla celów diagnostycznych Międzynarodowy Związek psychologji indywidualnej ułożył i przyjął kwestjonarjusz, którym posługują się w poradniach. Kwestjonarjusz ten podany jest w tłumaczeniu polskiem w książce dr. Karola Mikulskiego „Badania psychologiczne w szkole średniej“ [1]. Zaznaczyć należy, że odpowiedzi na kwestjonarjusz zdobyte być winny nie drogą suchego wypełnienia rubryk schematu, lecz w żywej rozmowie, nawiązującej do coraz to zdobywanych wiadomości o dziecku, jego środowisku wychowawczem. Następnym etapem pracy jest rozmowa z dzieckiem w nieobecności rodziców. Tu wykorzystane są dla celów diagnostycznych obserwacja postawy, zachowania, opowiadanie o snach, marzeniach, najdalszych wspomnieniach dzieciństwa. Terapja, to znów rozmowa z wychowawcami, z dzieckiem. W rozmowie z wychowaw-

[1] Warszawa. Skł. gł. w księgarni J. Lisowskiej. 1930.

cami dążeniem psychoterapeuty jest dać im zrozumienie postawy duchowej dziecka, przejawiającej się w tak zwanych jego wadach i występkach, powiązanie ich z określonemi przeżyciami dziecka, uwarunkowanemi układem środowiska wychowawczego. Dalszem dążeniem jest przeciwdziałanie zniechęceniu samych wychowawców, wyrażającem się w tym tak często słyszanem: „ani dobrocią, ani karą poradzić sobie z tem dzieckiem nie można". Tu psychoterapeuta, nie raniąc ambicji wychowawców, udziela wskazówek odmiennego ustosunkowania się do dziecka, zmian w traktowaniu go, często nawet podaje wskazówki, jak zareżyserować dla dziecka dodatnie przeżycia powodzenia, udania się. Te wysiłki mają na celu podniesienie obniżonego samopoczucia dziecka. Rozmowa terapeutyczna z dzieckiem ma za zadanie o ile możności dać poznać dziecku właściwą mu postawę duchową i jej źródła, w najdostępniejszej dlań formie. Ta część terapji co do swej formy całkowicie zależna jest od wieku i od stopnia rozwoju umysłowego dziecka, odpada ona naturalnie wobec dzieci bardzo małych. Adler robi bardzo ciekawą uwagę, że nie zdarzyło mu się spotkać dziecka, któreby nie miało zrozumienia intuicyjnego dla stylu życiowego swego, a często i rówieśników. Oto ilustracja: mała, trzyletnia dziewczynka skacze na stole, matka napróżno nawołuje, by dziecko zeszło ze stołu, zaprzestało skoków. Wówczas pięcioletni brat dziewczynki woła: „nie złaź, skacz dalej". Mała natychmiast po tem powiedzeniu zaprzestaje i schodzi ze stołu. Pięcioletni dzieciak zrozumiał styl życiowy małej, protest przeciw autorytetowi, emulację ze starszym bratem.

Po zapoznaniu dziecka z właściwą mu linją podświadomych dążeń, terapeuta stara się wzmóc, podnieść samopoczucie dziecka, wzbudzić w nim otuchę, wskazując mu częstość takich wad i odchyleń u innych, możność ich zmiany przy dobrej woli i chęci, przyczem odwołuje się do samego dziecka, jako rozumnego i dobrego, dając rady, jak to uczynić, wreszcie zadaje małe, mogące być przez dziecko wykonane zadanie celem dostarczenia mu przeżycia dokonania czegoś udanego.

To ostatnie ma na celu ćwiczenie w określonym kierunku, zdobycie wiary w siebie. Dalsze porady, udzielane w poradni, będą miały na celu podniesienie i umacnianie samopoczucia dziecka i wzmaganie ćwiczenia, rozwijającego jego aktywność. Ogólny charakter dążeń terapeutycznych idzie w kierunku zrealizowania zasady: obok praw — obowiązki; nie tylko brać, lecz i dawać. Terapeuta ma się przeciwstawiać egotyzmowi właściwemu dziecku wogóle, a szczególniej egotyzmowi dziecka neurotycznego, utrwalonemu przez mechanizację danego stylu życiowego i tendencyjną apercepcją. Tam, gdzie środowisko wychowawcze nie da się przekształcić, lub utrudnia terapję, uciekają się poradnie do skierowywania dziecka na kilka godzin dziennie do świetlic, prowadzonych na zasadach psychologji indywidualnej, mających wyżej wskazane zadania terapeutyczne, lub powierzają dziecko specjalnie wyszkolonej opiekunce, która przez częste odwiedziny dziecka w domu, kieruje jego wychowaniem i stara się przekształcić jego środowisko wychowawcze.

Taka w zarysie najogólniejszym jest psychoterapja adlerowska. Podając ten zarys, wyodrębniłam dwie strony poczynań psychoterapeuty: czynność diagnostyczną i czynność terapeutyczną. Zrobiłam to jedynie dla celów dydaktycznych. Faktycznie obie te czynności przebiegają równolegle w żywem, twórczem, przenikniętem sympatją, obcowaniu z dzieckiem i wychowawcą. Dzieci, uczęszczające do poradni, kierowane są tam nietylko przez szkołę, rodzice zgłaszają się samorzutnie, skierowują pacjentów i lekarze. Właściwie opiece poradni podlegać winny: dzieci w pierwszym roku życia, niemowlęta tak zwane nerwowe, dzieci w wieku przedszkolnym, wreszcie wiek szkolny i młodzieńczy. Jeżeli poradnia wychowawcza ma doniosłe znaczenie dla wychowania w rodzinie, to doniosłość ta potęguje się w stosunku do szkoły. Szkoła jest niejako odczynnikiem, ujawniającym mniejsze lub większe odchylenia w kształtowaniu się osobowości. Zrozumienie zadań wychowawczych szkoły czyni poradnię wychowawczą niezbędnem jej dopełnieniem. Należy raz skończyć z legendą, że rodzina jest

zawsze idealnem środowiskiem wychowawczem, a rodzice — przez sam fakt rodzicielstwa — powołanymi wychowawcami. Społeczeństwo winno przyjść rodzinie z pomocą w wykonaniu trudnego, najbardziej odpowiedzialnego, bo sięgającego w przyszłość zadania, kształtowania młodych pokoleń. Dziecko przybywa do szkoły ze zdobytą i utrwaloną, zmechanizowaną postawą życiową, linją wytyczną osobowości. Według Adlera, zasadnicza ta postawa utrwala się wcześnie, do 5-go 6-go roku. W ciasnem rodzinnem kole, przy niewielkich wymaganiach, stawianych dziecku przez współżycie rodzinne, błędność nabytej przez wychowanie domowe postawy nie ujawnia się do czasu. Zetknięcie ze szkołą, konieczność nowych, twórczych przystosowań do rozszerzonego środowiska społecznego, do zwiększonych wymagań wydajności pracy ujawnia ją najczęściej. Przed dzieckiem wyrasta szereg nowych zadań, którym podołać nie może, dzięki neurotycznej postawie życiowej. Pragnie się ono od nich uwolnić, uchylić; w stałej, podświadomej obawie narażenia swego samopoczucia, znajduje spontanicznie sposoby ucieczki od tych zadań, ratując przytem swe samopoczucie wystąpieniami aspołecznemi lub antyspołecznemi. Przepaść między dzieckiem, a środowiskiem wychowawczem, rodziną, szkołą pogłębia się. Postawa neurotyczna nasila się i utrwala coraz bardziej. Stwarza się błędne koło, w którem szamocze się dziecko i wychowawca, nie mając dla siebie wzajemnego zrozumienia, wspólnego języka. Przy fałszywej, tendencyjnej apercepcji dziecka, wszystkie poczynania wychowawcy trafiają na jego sprzeciw, jako skutek błędnej interpretacji przezeń tych poczynań. Żywy, bezpośredni kontakt duchowy wychowawcy z dzieckiem wciąż słabnie, coraz bardziej utrudniając mu okazywanie istotnej pomocy dziecku w opanowywaniu stojących przed niem zadań życiowych. W tej potęgującej się z dnia na dzień, tragicznej zaiste sytuacji, ratunkiem jedynym jest interwencja zzewnątrz, wyjaśniająca przyczynę pierwotną wszystkich trudności, ukazująca je wszystkie, jako ogniwa jednego łańcucha, błędnej neurotycznej postawy.

Przyczyny, prowadzące do neurotycznej postawy, są wielorakie. Doświadczenie długoletnie Adlera i jego współpracowników ujawniło kilka najczęściej spotykanych błędów wychowawczych i odpowiadające im typy dziecka. Naturalnie, w tak subtelnym i złożonym procesie, jak kształtowanie się osobowości, procesie stale trwającym, płynnym, wyodrębnienie jednostek nozologicznych, ostro odgraniczonych, jest niemożliwe. W typach tych chodzi o główne wytyczne postawy, o pewne dominanty w taktyce życiowej dziecka.

Jednym z najczęstszych błędów wychowawczych, spotykanych od dołu do góry drabiny społecznej, jest rozpieszczanie dziecka. Daje ono w wyniku, zależnie od stopnia obniżenia odwagi życiowej, samopoczucia, typ dziecka dezertera, lub buntownika. Dezercja na terenie szkoły ujawni się w spóźnianiu się chronicznem pod lada pretekstem, w gubieniu, zapominaniu przedmiotów, potrzebnych do nauki; w przesadnem ustosunkowaniu się do najlżejszej dolegliwości, jako pretekstu uniknięcia szkoły, w lenistwie, w szybkiem nużeniu się, senności, braku skupienia uwagi, niemożności samodzielnej pracy, co ujawnia się w trudności opanowania arytmetyki, matematyki, wymagających polegania na własnej logice i myśli. „Typ ten charakteryzuje bierność, apatja, mogąca dochodzić do symulowania głuptactwa". Na wszelkie zadawane pytania dziecko uporczywie milczy, nie zdradzając żadnego zainteresowania otaczającą go rzeczywistością szkolną. Ten bierny sprzeciw wywołuje reakcję środowiska wychowawczego. Z jednej strony chęć pobudzenia dziecka, ciągłą opiekę nad nim, ciągłe okazywanie mu pomocy. W ten sposób metodą dezercji dziecko ratuje swe samopoczucie, skupiając na sobie uwagę otoczenia, stając się centralnym punktem zainteresowań w domu. W szkole typ taki wywołuje inną reakcję. Wychowawca nie jest w stanie skupić swych wysiłków na pojedyńczem dziecku. Po kilkakrotnych próbach wciągnięcia dziecka do współudziału w pracy klasy zniechęca się i pozostawia dziecko własnemu losowi i taktyce. Z trudem przepychane rozmaitemi pomocami z klasy do klasy, powtarzające po lat kilka te same klasy, daje to

dziecko, o ile wogóle kończy szkołę, typ mniej lub bardziej wykolejony z zahamowaną aktywnością, stale szukający oparcia po za sobą, bierny, zadawalniający się byle czem, dla zachowania swej postawy dezercji.

Jeżeli motto życiowe dziecka dezertera jest „nie mogę", to motto buntownika brzmi: „nie chcę". Nie wypowiedziane, ujawnia się ono dokazywaniem w klasie, przeszkadzaniem w pracy innym, arogancją w stosunku do wychowawców, złośliwością, zaczepianiem kolegów, bójkami, wagarowaniem. Reakcja środowiska w postaci kar, moralizowania, spotyka wzmożony sprzeciw, potęgując taktykę dziecka, gdyż bunt jest kompensacją obniżonego samopoczucia. Dokuczanie otoczeniu jest tu środkiem umacniania go, daje ono dziecku pozorne poczucie swej siły, przewagi nad otoczeniem. Jeżeli dezerter daje w wyniku życiowym wykolejeńców życiowych, to z buntowników werbują się przyszli przestępcy.

Skreślenie w najogólniejszych zarysach charakterystyk tych dwóch, tak często na terenie szkoły, w mniejszem lub większem nasileniu, spotykanych typów, wskazuje na groźne niebezpieczeństwo wadliwych postaw życiowych, nabywanych w domu, dla postępów dziecka w szkole, dla jego osobistego szczęścia i wydajności społecznej w przyszłości. Zadanie wychowawcze szkoły, najszerzej pojęte, najogólniej określone, to korektura błędnych, aspołecznych postaw życiowych wychowanków, sięgająca do najgłębszych wrodzonych popędów, do samych źródeł dynamiki życia psychicznego. Dla lekarzy pedjatrów, na każdym prawie kroku stykających się z wadliwościami wychowania, z ich odbijaniem się na fizycznym i nerwowym dobrostanie dziecka, poradnie wychowawcze adlerowskie stają się niezastąpionym środkiem pomocniczym realizacji zadań leczniczych i profilaktycznych w stosunku do powierzonej ich pieczy dziatwy.

Nie wiem, czy potrafiłam oddać w tym referacie to głębokie wrażenie, jakie wyniosłam ze zwiedzania poradni adlerowskich, z zetknięcia się z pracami Adlera i jego współpracowników. Genjalny myśliciel Nietzsche, niezrozumiany miło-

śnik człowieka, w proroczem jasnowidzeniu pisał: „przyjdzie czas, gdy ludzkość nie będzie znała zadań innych, prócz wychowania". W Wiedniu, w zetknięciu się z pracami Adlera i jego szkołą, miałam głębokie wrażenie, że czas ten się rozpoczął. Czułam, że dokonywa się tam początek najradykalniejszej rewolucji, mającej usunąć z ziemi wszystko zło, od człowieka zależne, przez głębokie przekształcenie samego człowieka, jego najgłębszej jaźni. Nastał bowiem czas, w którym człowiek, opanowawszy wszystkie moce materjalne, głębiny morskie, przestrzenie powietrzne i fale eteru, z tragicznem pytaniem „być albo nie być", stanął oko w oko z mocami nieopanowanemi w sobie samym. Od rozwiązania pomyślnego tego najtrudniejszego zadania zależy byt i trwanie, i przekazanie przyszłym pokoleniom wszystkich wartości kulturalnych, bezcennych skarbów ducha, zdobytych przez ludzkość kosztem krwawych znojów, bolesnych zmagań i niezliczonych ofiar. Tu tkwi głębokie kulturalne znaczenie ruchu adlerowskiego dla najbardziej palących zagadnień teraźniejszości. Z tych założeń wychodząc, pragnęłabym, byśmy w tym względzie nie byli w tyle za innymi. Stąd konieczność praktycznych wniosków, które pragnęłabym tu przedłożyć. Zwracam się do Oddziału higjeny szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. z projektem, by zechciał wziąć na siebie inicjatywę zaznajomienia szerszych kół pedagogicznych i lekarskich na terenie szkół powszechnych i średnich z praktycznemi realizacjami teorji Adlera na polu wychowania i leczenia dziecka, profilaktyki jego nerwowości. W tym celu proponowałabym: 1) zaopatrzenie bibljoteki Ministerstwa w odnośne piśmiennictwo i udostępnienie go wszystkim interesującym się temi zagadnieniami [1], 2) zorganizowanie dla kół lekarskich i pedagogicznych cyklu pogadanek z teorji i praktyki adleryzmu; plan tego cyklu winienby być opracowa-

---

[1] Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P. posiada sporo rzeczy, odnoszących się do adleryzmu. Czytelnia pedagogiczna przy bibljotece dostępna jest dla wszystkich nauczycieli i lekarzy szkolnych, o czem informuje ogłoszenie na 3 str. okładki Oświaty i Wychowania. *(Przyp. red.).*

ny przez pewien zespół pedagogiczno-lekarski [1], 3) proponowałabym wysłanie do Wednia delegacji, złożonej z kilku osób lekarzy i pedagogów, dla zwiedzenia nowopowstałej, na teorji Adlera opartej, szkoły i zdania sprawozdania z jej poczynań w oświetleniu lekarskiem i pedagogicznem.

Dr. Wiktorja Piotrowska.

---

[1] Na kursach pedagogicznych dla dyrektorów szkół średnich i nauczycieli - wychowawców, organizowanych w ostatnich latach przez Ministerstwo W. R. i O. P., adleryzm był uwzględniany obok innych kierunków psychologicznych, mających oddźwięk w wychowaniu. Nie można też pominąć milczeniem działalności dyr. A. Rondthalera w kierunku rozpowszechniania u nas znajomości zasad adleryzmu i zastosowania ich w szczególności na gruncie gimn. im. M. Reja w Warszawie. (Zob. A. Rondthaler, Psychologja indywidualna Alfreda Adlera, jako metoda pracy wychowawczej w szkole. Warszawa. Skł. gł. w księgarni J. Lisowskiej, Warszawa, 1928. — Ze stanowiska teoretycznego ujmuje tę sprawę: Ludwik Chmaj, Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej. Rzecz o Alfredzie Adlerze. Kraków. Skł. gł. Gebethner i Wolff, 1930). *(Przyp. red.)*.

Z PIŚMIENNICTWA

Earle U. Rugg, Ph. D., Head of the Department of Education, Colorado State Teachers College, Curriculum Studies in the Social Sciences and Citizenship. — Colorado Teachers College Education Series. No 3. — Colorado State Teachers College, Greeley. Colo. 1928. Str. XIV + 214.

Jest to praca poświęcona metodzie budowania programów nauk społeczno-obywatelskich. Ta nazwa obejmuje w szkołach amerykańskich geografję, historję, elementy socjologji i ekonomji. Autor uważa, że uczyć należy przedewszystkiem tego, co jest społecznie pożyteczne. Zagadnienia współczesnego życia, z któremi spotyka się obywatel w społeczeństwie demokratycznem, muszą być wysunięte na pierwsze miejsce w programach, gdyż rozwiązanie ich będzie możliwe tylko wtedy, jeżeli szkoła przygotuje obywateli dobrze poinformowanych, krytycznych i aktywnych. Aby móc racjonalnie zbudować program, trzeba najpierw stwierdzić, jakie „pojęcia, wiadomości, fakty, przyzwyczajenia, ideały i nastawienia" pożądane są dla dobrego obywatela. O wyborze materjału nie powinien decydować przypadek i osobiste upodobania autorów podręczników. Trzeba znaleźć metodę bezosobistą, objektywną, naukową lub przynajmniej „półnaukową".

Następujące metody zostały użyte przez szereg badaczy dla ustalenia „najważniejszych" elementów programowych: 1) analiza faktów i zagadnień omawianych w dziennikach i czasopismach, 2) ankiety wśród przeciętnych obywateli oraz wybitnych osobistości, 3) analiza programów stronnictw politycznych, 4) analiza dzieł czołowych pisarzy, badających współczesne zagadnienia społeczne.

Davis i Sharon [1] zbadali treść 21 czasopism za okres sześciu miesięcy

---

[1] M. B. Davis, Topics to be included in Instruction in Civics as Indicated by Analysis of Current Periodicals. Nieogł. rozprawa magisterska. University of Chicago. 1921.

J. A. Sharon, materjały nieogł., streszczone w pracy: Ernest Horn, The Application of Research to Making a Course of Study in History. Twenty-second Yearbook. Part II. National Society for the Study of Education, Public School Publishing Company, Bloomington, Ill. 1923. Str. 242 — 243.

oraz 9 tygodników z dwóch tygodni. Notowali, jak często występują pewne zagadnienia i ile miejsca zajmują; na tej podstawie sporządzili listę 20 najczęstszych zagadnień. Lista zagadnień, występujących w czasopismach, zaczyna się od zagadnień następujących: zjednoczenie światowe, parlament, imigracja, bolszewizm. Lista oparta na dziennikach wymienia: podatki, stosunki międzynarodowe, głosowanie, monopole i prawodawstwo.

W. D. Cocking [1] zebrał wypowiedzi 955 przeciętnych obywateli, którzy wypowiedzieli 4728 zdań dotyczących spraw, z któremi obywatel powinien być obznajmiony. Najczęściej występowało 10 następujących zagadnień: 1) obowiązki, odpowiedzialności i przywileje jednostki jako obywatela, 2) obowiązek głosowania, 3) poszanowanie praw i posłuszeństwo prawu, 4) odpowiedzialność jednostki wobec ogółu, 5) współpraca w sprawach publicznych, 6) zdrowie publiczne, 7) uczciwość, 8) rząd: jego cel, znaczenie, wzrost i zasady, 9) dobrowolne płacenie podatków, 10) poszanowanie cudzych praw.

B. B. Bassett [2] analizował zagadnienia występujące w programach stronnictw politycznych od 1832 r. Ustalał ich częstość i znaczenie. Na czoło listy, którą sporządził, wystąpiło zagadnienie finansów, administracji, stosunków międzynarodowych.

H. Rugg [3] przy pomocy 200 specjalistów — historyków, ekonomistów, socjologów — sporządził spis 200 książek czołowych współczesnych pisarzy i wyodrębnił w nich 300 zagadnień, dotyczących rolnictwa, przemysłu, handlu, zaludnienia, oświaty, ustroju politycznego, stosunków międzynarodowych. Zdaniem autora, najbardziej miarodajne są wskazania tych pisarzy, bo przeciętni obywatele nie posiadają odpowiedniego przygotowania, a prasa stosuje się do poziomu tychże obywateli. Wprawdzie badanie prasy codziennej i perjodycznej może być wartościowe, o ile dotyczy bardzo długiego okresu, bo wykazuje wtedy zagadnienia *istotne* i *trwałe*, przy badaniu jednak krótszych okresów przypadkowość i sezonowość tematów może wprowadzić w błąd. Ludzie, którzy praktycznie i teoretycznie zajmują się zagadnieniami społecznemi współczesnego życia od wielu lat, są jednakże najbardziej powołani do tego, aby wskazywać, co obywatele powinni wiedzieć i czynić. Podobnie jak społeczeństwo polega na inżynierach w sprawach dróg, kolei i t. d., na lekarzach w sprawach zdrowia, tak

---

[1] The Attitude of the Public to the Teaching of Citizenship. Nieogłoszona rozprawa magisterska. State University of Iowa. 1923.

[2] The Content of the Course of Study in Civics. Seventeenth Yearbook. Part I. The National Society for the Study of Education. Public School Publishing Company, Bloomington, Ill., 1918. Str. 63—80.

[3] Problems of Contemporary Life as the Basis for Curriculum Making in the Social Studies. Twenty-second Yearbook. Part II. (J. w.) 1923. Str. 260—273.

w sprawach organizacji politycznej, życia gospodarczego, stosunków międzynarodowych i t. d. powinno zwracać się do kompetentnych specjalistów. Ta metoda tworzenia programu odpowiada też najlepiej dynamicznemu charakterowi współczesnego życia, w którem szybko zachodzą zmiany. Zagadnienia rozważane dzisiaj przez specjalistów najbardziej wrażliwych na nurt życia będą już prawdopodobnie palące dla wszystkich obywateli, gdy dorośnie pokolenie będące obecnie w szkole. Zatem tylko w ten sposób można przygotować obywateli na jutro.

Aby stwierdzić, jakie wiadomości geograficzne potrzebne są ogółowi obywateli dla świadomego wypełniania obowiązków społecznego życia, badano nazwy krajów i miast, występujące w prasie codziennej i perjodycznej. Przy pomocy różnych metod statystycznych obliczano ilość wzmianek i ilość wierszy, operując różnorodnym i obszernym materjałem.

E. Horn[1] badał nauczanie historji, opierając się na następującem założeniu: Celem nauczania historji w szkole elementarnej jest dać uczniom lepsze zrozumienie najważniejszych spraw i zagadnień współczesnego życia. Starał się stwierdzić, czem byłby program historji, gdyby usunąć z niego wszystko, co nie prowadzi do powyższego celu, natomiast wstawić to, co jest konieczne dla zrozumienia współczesnego życia, a nie znajduje się w obecnych programach. Zwrócił się do profesorów ekonomji, nauk politycznych i socjologji w Uniwersytecie Stanu Iowa o ułożenie listy najważniejszych zagadnień współczesnych i wskazanie omawiających je książek. W ten sposób otrzymał spis 27 książek, traktujących o finansach, zagadnieniach pracy, rozwoju środków komunikacyjnych w Ameryce, ubezpieczeniach społecznych i t. d. Ustalił, jaki odsetek stanowi w każdej z tych książek materjał historyczny oraz jakie epoki, jakie daty, fakty i zagadnienia najczęściej występują. Zbadał również, jakie wiadomości historyczne są potrzebne dla zrozumienia 142 artykułów w International Encyclopedia. Między innemi były tam artykuły następujące: banki, demokracja, feminizm, handel, higjena, pauperyzm, praca dzieci, socjalizm.

J. A. Swisher[2] badał również książki, rozważające zagadnienia współczesne w sposób, który można uznać za typowy. Były to książki traktujące następujące tematy: Adams. Nauka finansów; Fairchild. Imigracja; Haynes. Praca dzieci; Jenks. Zagadnienie trustów. Swisher ustalił, co trzeba wiedzieć z historji, aby rozumieć te książki, mianowicie: 1) jakie trzeba znać postaci historyczne, 2) jakie daty i epoki, 3) jake kraje, 4) jakie fakty, zagadnienia i prądy historyczne.

---

[1] Possible Defects in the Present Content of American History as taught in the Schools. Sixteenth Yearbook. Part I. (J. w.) 1917. Str. 156—172.

[2] The Historical Information Essential for the Intelligent Understanding of Civic Problems. Seventeenth Yearbook. Part I. (J. w.) 1918. Str. 81—89.

Prof. C. C. Peters [1] i jego uczniowie badali, jakie wiadomości geograficzne i historyczne potrzebne są dla zrozumienia 26 najpopularniejszych powieści z ostatnich lat, 25 nowel, 4000 żartów, 1000 humorystycznych rysunków w dziennikach, napisów w 10 filmach.

Miss L. H. Dodd [2] zbadała wiadomości historyczne, potrzebne dla zrozumienia 118 angielskich utworów poetyckich, wymaganych przy egzaminie wstępnym w Uniwersytecie Stanu Illinois.

Dla ustalenia w objektywny sposób najważniejszych dat historycznych przedłożono 150 historykom członkom Amerykańskiego Stowarzyszenia Historyków długą listę dat z prośbą o oznaczenie kolejności 20 najważniejszych i dodanie tych, które uważaliby za potrzebne. Tylko 5 dat otrzymało powszechną aprobatę. Co do innych zdania były bardzo podzielone. W sumie zaproponowali specjaliści dodanie 530 nowych dat, lecz nie więcej niż po 4 osoby zgadzały się na tę samą datę. Dowodzi to wielkiego braku objektywnych podstaw w nauczaniu historji.

Te i tym podobne badania mogą, według autora, posłużyć przy racjonalnym doborze wiadomości geograficznych i historycznych. Nie wystarczają jednak dla nauk społeczno-obywatelskich. Wybór wiadomości nawet najlepiej dobranych nie może uczynić nikogo dobrym obywatelem. Trzeba także rozwijać umiejętności, uczyć, jak postępować.

Prof. Franklin Bobbitt [3] wyszedł z założenia, że dobrym obywatelem jest ten, kto potrafi wykonać 50, 500, 5000 rzeczy, które dobry obywatel w jego położeniu wykonać powinien w danej chwili, i na tej podstawie postanowił zanalizować i ustalić dokładnie obywatelskie sposoby postępowania. Przy pomocy różnych ankiet i analiz ustalano spisy czynności obywatelskich, jak np. dbanie o zdrowie publiczne, płacenie podatków dobrowolnie, nie używanie osobistych wpływów w stosunkach z władzami, informowanie się o sprawach społecznych, dbanie o wytworzenie i podtrzymanie czujnej i świadomej opinji publicznej, dbanie o to, aby działalność urzędów publicznych osiągała poziom uznany przez opinję publiczną za najwyższy, stałe kontrolowanie działalności urzędów i wpływanie na to, aby to, co jest

---

[1] Detailed Analysis of One Objective of Cultural Education. W wydawnictwie: Foundations of Educational Sociology. Macmillan Co., New York, 1924. Str. 419—424.

[2] History in Poetry, Journal of Educational Research, Vol. IV, November, 1921. Str. 294—300.

[3] Curriculum Investigations. Supplementary Educational Monographs, No 31. University of Chicago Press, Chicago, Ill. 1926. (Qualities of Conduct, Chapter X).

— How to make a Curriculum (Chapter VII, The Social Studies). Houghton Mifflin Co., Boston 1924.

nieodpowiednie, było natychmiast zmieniane, chętne podejmowanie się obowiązków dla dobra ogółu (pominięte są zupełnie zagadnienia gospodarcze).

David Snedden[1] próbował określić dokładnie obywatelskie powinności w określonych środowiskach społecznych, jak: 1) farmerzy, 2) ubogie dziewczęta, 3) dzieci imigrantów, rosyjskich Żydów, w wieku od lat 12 do 14, 4) chłopcy ze szkół średnich. Opracowując sprawę wychowania obywatelskiego wśród synów farmerów w Północnych Stanach, doszedł do wniosku, że jeżeli ci chłopcy będą uczeni dotychczasowym sposobem, to w wieku dojrzałym okażą braki obywatelskie, charakterystyczne dla ich środowiska, jak np. brak zrozumienia warunków ekonomicznych innych grup społecznych, nieumiejętność używania istniejących instytucyj politycznych dla przeprowadzania pożądanych zmian, nieumiejętność wyrażania zbiorowych potrzeb i życzeń. Należy zatem tak zmienić nauczanie obywatelsko-społeczne, aby wytworzyć w tem środowisku lepszy typ obywatela.

R. R. Goss[2] badał, jakie wiadomości i umiejętności z dziedziny życia publicznego są potrzebne, dowiadując się, w jakich okolicznościach rodzice uczniów mają do czynienia z władzami gminnemi, miejskiemi, powiatowemi, stanowemi. W ten sposób ustalono listę spraw, które każdy powinien umieć załatwić; znajdujemy tam podatki, emerytury, naturalizację, wybory i t. d., przyczem podkreślony jest fakt, że przeciętny obywatel ma najwięcej do czynienia z władzami miejscowemi.

G. H. Alderman[3] próbował ustalić, jakie wiadomości prawne potrzebne są ogółowi obywateli, badając sprawy sądowe rozpatrywane w ciągu trzech lat w mieście Iowa. Przekonał się, że każdy obywatel powinien rozumieć lepiej, czem są kontrakty, odszkodowania, ustne umowy i t. p.

Henry Harap[4] badał budżet domowy obywateli dla wykrycia, jakie błędy są rozpowszechnione w sposobie wydatkowania zarobionych pieniędzy i w jaki sposób nauczanie powinno temu przeciwdziałać. Starał się ustalić, co obywatele powinni spożywać, i zbadał, co rzeczywiście spożywają. Sporządził spisy produktów, które wykazują cenę, wartość odżywczą oraz rozpowszechnienie każdego produktu. Wykazał, że ludność nie odżywia się racjonalnie; produkty zdrowe i tanie nie są należycie wyzyskane; za małe jest spożycie jarzyn i owoców. Na podstawie tych badań sformułował szereg nakazów, dotyczących odżywiania, które powinny być włączone do nauki „postępowania" obywatelskiego.

Podręczniki badano również objektywnemi, statystycznemi metodami.

---

[1] Civic Education. World Book Company, Yonkers, N. Y., 1922

[2] What Civic Knowledge is Needed by an Indiana Layman?—Nieogłoszona rozprawa magisterska. University of Indiana, Bloomington, Ind., 1923.

[3] What the Iowa Layman should know about Courts and Law. The School Review, Vol. XXX, str. 360—364.

[4] Education of the Consumer. The Macmillan Co., New York, 1924.

Stwierdzono, że zawierają one za wiele faktów, nie tych jednak, których użyteczność została ustalona. W historji przeważają jeszcze ciągle wiadomości militarne i polityczne, więcej miejsca poświęca się osobom niż zagadnieniom, epoki odległe są szerzej traktowane niż 50 ostatnich lat, bardzo mało miejsca zajmuje historja kultury materjalnej (mieszkanie, ubranie, odżywianie) i duchowej (podstawowe pojęcia moralne i prawne).

Podręczniki geografji zawierają również materjału za dużo i jest on nieodpowiednio wybrany. Podręczniki społeczno-obywatelskie dalekie są od wskazań płynących z dzieł czołowych pisarzy, badających zagadnienia współczesnego życia. Nie są potraktowane odpowiednio ogólne pojęcia, związane z tak zwanemi problemami demokracji, ani konkretne zagadnienia i trudności amerykańskiego życia, ani wiadomości potrzebne obywatelowi w stosunkach z władzami. Np. zagadnienie zarządu miejskiego, planowej rozbudowy miast, zdrowia publicznego, oświaty powszechnej, udostępnienia rozrywek, nie występują wcale w niektórych podręcznikach, w innych otrzymują od 1 do 2 stronic lub kilka wierszy. Zagadnienie racjonalnych mieszkań i nowoczesnego budownictwa, uznane przez specjalistów za jedno z najważniejszych, zajmuje w 4 typowych podręcznikach 1 lub 2 wiersze.

Podręczniki nie odpowiadają również wymaganiom dydaktycznym. Materjał podany jest w sposób opisowy, a nie w formie zagadnień, pobudzających do myślenia, do przezwyciężania trudności. Język jest zbyt techniczny lub zbyt abstrakcyjny, przeładowany niepotrzebnemi przenośniami, za dużo gotowych uogólnień, zamiast konkretnych faktów, któreby uczeń sam mógł uogólnić.

Badania przedstawione w książce Rugg'a stanowią charakterystyczny szczegół amerykańskiej metody budowania programów. Widzimy w nich dążenie do tego, aby uwolnić szkołę od przestarzałego materjału, który tkwi w programach siłą przyzwyczajenia, przystosować je nietylko do istniejących dzisiaj warunków, ale i do „zmieniającej się" cywilizacji.

Jest jednak rzeczą wątpliwą, czy we wszystkich wypadkach odpowiednia jest do tego celu metoda statystyczna: liczenie na metry artykułów w pismach, sumowanie tysięcy wypowiedzi przeciętnych i nieprzeciętnych obywateli. Bardziej miarodajnym czynnikiem mogłaby być analiza dzieł czołowych pisarzy, badających zagadnienia społeczne. Ale i tutaj autor pomija zupełnie zagadnienie najistotniejsze — przynajmniej w Europie — mianowicie istnienie różnych kierunków, ścierających się w dziedzinie zagadnień społecznych, gospodarczych, politycznych. Autor twierdzi, że objektywnie wybrał najlepszych ekspertów od tych spraw, tak jak się wybiera ekspertów techników. Czy ta pozorna objektywność nie jest złudzeniem, czy wybór dzieł, względnie osób, które dzieła wskazywały, nie był dokonany już na podstawie jakiegoś założenia. Inaczej wystąpiłyby sprzeczności, o których autor nigdzie nie wspomina. Zresztą najczęściej wylicza tylko zagadnienia uznane za ważne, nie zajmując się wcale poglądami cyto-

wanych pisarzy. Czy może to wystarczyć dla zbudowania programu? O tem, że metoda nie była kompletna, świadczy fakt, że nie wystąpiło nigdzie zagadnienie bezrobocia, kryzysu gospodarczego, a raczej kryzysów, i związane z niem zagadnienia planowej gospodarki, rozdziału dochodu społecznego i t. d., które dzisiaj zapełniają kilometry drukowanego papieru. Czyżby do 1928 r. zagadnienia te nie wystąpiły dosyć mocno w dziełach żadnego z czołowych pisarzy, ani w świadomości obywateli, których proszono o opinję dotyczącą powinności obywatelskich?

Mimo tych niejasności i wątpliwości prace, z któremi zapoznaje nas E. Rugg, mają wartość dla wszystkich, których interesuje metoda tworzenia nowych programów. *A. O.*

M. V. Marshall, Supervisor of Schools, Yarmouth, Nova Scotia, Education as a social force, as illustrated by a study of the teacher-training program in Nova Scotia. (Harvard Bulletins in Education. Graduate School of Education Harvard University. No 18). Cambridge, Harvard University Press. 1931. Str. XXIX + 161.

Celem niniejszego studjum jest wykazanie ścisłej i wzajemnej zależności, jaka istnieje, albo też istnieć powinna, między instytucjami wychowawczemi danej prowincji a życiem ludności. Zależność tę M. V. Marshall stwierdza i rozważa na przykładzie programu przygotowywania kandydatów na nauczycieli i wykorzystania nauczycieli dyplomowanych. Terenem badań jest jedna z prowincyj Kanady, Nowa Szkocja (Nova Scotia); dla niej więc wyniki badań i próby praktycznego rozwiązania zagadnienia posiadają wartość bezpośrednią. Jednakże przyjęte założenia, metoda i wnioski ogólne i praktyczne winny mieć, zdaniem autora, znaczenie daleko szersze, niż tylko lokalne.

Problem uzyskania dla szkół prowincji zespołu odpowiednio przygotowanych nauczycieli oddawna uważano w Nowej Szkocji za doniosły. Nasuwa się zatem konieczność opracowania go w sposób możliwie wyczerpujący. Stwierdziwszy to, przechodzi Marshall do omówienia tła historycznego, na którem rozwijało się zagadnienie, i do opisu stosowanej przez siebie metody. Aby rozważania nad problemem wypracowania dla Nowej Szkocji programu przygotowywania nauczycieli były możliwie płodne, należy: po pierwsze — ustalić te sprawdziany, według których będzie można ocenić program i do których powinien być on dostosowany; po drugie — ocenić w świetle tych sprawdzianów i w świetle szerszego życia społecznego obecne starania, aby dostarczyć Nowej Szkocji nauczycieli, i po trzecie — przedstawić konstruktywny program przygotowywania nauczycieli, program, któryby brał pod uwagę wszystkie czynniki, wywierające wpływ na starania i zabiegi prowincji.

Sprawdziany, przyjęte przez autora, opierają się na wynikach badań z dziedziny teorji wychowania i funkcji, jaką ono spełnia we współczesnem

społeczeństwie demokratycznem. Zarazem zostały uwzględnione także różne formy praktyki, stosowane dawniej lub obecnie w niektórych przodujących krajach świata. W części pierwszej książki ogranicza się Marshall do podania swego punktu widzenia. Czyni to, wysuwając ogólne zasady czy sprawdziany, z któremi należałoby uzgodnić program przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Trzeba tu zaznaczyć, że autor nie przeprowadza obszerniejszych dyskusyj nad rozpatrywanemi zagadnieniami. Dzięki skrótom w rozważaniach styl jego staje się nieco dogmatyczny (co zresztą sam wyraźnie podkreśla).

Wskazania praktyczne, podane w części pierwszej, wynikają z definicji wychowania i jego roli w życiu społeczeństwa. Wychowanie można określić jako pewien ciąg procesów, których zadaniem jest pobudzanie i kierowanie rozwojem osobnika ludzkiego. Jego ramy, czy podstawy stanowią z jednej strony uzdolnienia jednostki, nieskończenie różnorodne pod względem rodzaju i stopnia, z drugiej zaś otoczenie społeczne i naturalne. Kierując roztropnie wzajemnem oddziaływaniem tych dwóch rodzajów czynników, można przerobić materjał ludzki tak, aby był zdolny do harmonijnego, twórczego i szczęśliwego życia w świecie, w którym się obraca. Co więcej, tak wychowany osobnik będzie mógł brać udział w przemianie świata obecnego na świat lepszy w kierunku, jaki odsłania nowa wiedza i nowe aspiracje ludzkie.

Jako aktywne czynniki w procesie kształtowania osobnika nauczyciele powinni w okresie przygotowawczym posiąść wiedzę o naturze ludzkiej i o drogach jej rozwoju, powinni wyrobić sobie szeroki i konsekwentny pogląd na życie i miejsce, jakie w niem zajmuje wychowanie, i wreszcie powinni rozwinąć i pogłębić doświadczenie, aby osiągnąć zrozumienie celów wychowania i umiejętność samodzielnego ich stawiania. Profesjonalizm w dziedzinie wychowania wyrządza jedynie szkody. Wychowanie jest przecież bardzo złożonym procesem i nie wystarczy, aby wychowawca nabył zręczności i techniki. Pod tym więc kątem należy układać program kształcenia przyszłych nauczycieli.

Z pośród licznych dalszych postulatów, wysuniętych przez autora, wymienimy kilka dla ilustracji. Program wychowawczy, obowiązujący w danem społeczeństwie, czy środowisku, jest wyrazem pragnienia ogółu, aby zapewnić rozwój członków tegoż społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży. Dlatego też program kształcenia kandydatów na nauczycieli 1) powinien dążyć do urobienia przyszłych nauczycieli tak, aby sposób ich działania pozostawał w harmonji z ideałami społecznemi, 2) powinien, o ile to jest zgodne z pozostałemi dążeniami społeczności, ułatwiać proces ewolucji społecznej: a) starając się dostarczać nauczycieli o odpowiednim poziomie kultury, b) uwzględniając staranne studjowanie istoty społeczeństwa i jego stosunku do wychowania, c) troszcząc się o przygotowanie przodowników wychowawczych i społecznych, czyli jednostek, któreby rozumiały odpo-

wiednie sytuacje, uświadamiały sobie, co być powinno i co być może, potrafiły sformułować i zrealizować program polepszenia sytuacji i ewentualnie zreformować go, uwzględniwszy nową wiedzę i nową sytuację.

W dalszym ciągu formułuje swe wskazania odnośnie do przodownictwa wychowawczego i jego stosunku do życia społeczeństwa, zastanawia się nad źródłami, które powinny dostarczać środków materjalnych na realizację programu, i nad szeregiem zagadnień praktycznych, związanych z tymże programem.

W części drugiej stara się wykazać braki i potrzeby tego programu, jaki obowiązuje obecnie w Nowej Szkocji. Staje tutaj na stanowisku, że zanim będzie można przystąpić do jakiejkolwiek oceny programu, trzeba wpierw urobić sobie należyty pogląd na otoczenie naturalne i społeczne, które wywiera wpływ na osobowość nauczyciela. Jednakże otoczenie obejmuje nietylko samo miejsce i ludność, w objektywnem rozumieniu, lecz także kulturę danej społeczności. W rozdziale pierwszym tej części opisuje autor te z czynników, działających w Nowej Szkocji, które mogą wywierać wpływ na program przygotowywania nauczycieli. Są to czynniki, wynikające z sytuacji geograficznej, historycznej, socjologicznej, polityczno-administracyjnej, ekonomicznej i wychowawczej. Czynniki te ujęte zostały pod kątem widzenia znaczenia i wpływu na wspomniany program. Omówiwszy czynniki geograficzne i historyczne, zatrzymuje się nad życiem społecznem ludności Nowej Szkocji. Zastanawiając się tutaj nad jej wiedzą, ideałami, przesądami, postawami i nawykami, dochodzi do wniosku, że ludność prowincji posiada dużo zainteresowań społecznych. Poznanie ich jest niezmiernie ważne, pozwala bowiem na racjonalną budowę systemu instytucyj, które staną się środkiem do należytego rozwoju życia. Szczególnie zaś ważne jest dla nauczyciela, który wyrasta z tego życia i ma wywierać na nie mniej lub więcej skuteczny wpływ. W dalszym ciągu rozpatruje inne czynniki w podanej kolejności i kończy rozdział ogólną charakterystyką ludności (pochodzenie rasowe, cechy narodowe, religja i t. d.).

W rozdziale drugim potwierdza faktami ogólną charakterystykę tej części systemu wychowawczego, której zadaniem jest przygotowywanie personelu nauczycielskiego. Stwierdza tutaj silną centralizację, jak w całem szkolnictwie prowincji. Przyczynia się ona z jednej strony do zaniku zainteresowań i kontroli ze strony mieszkańców prowincji, z drugiej zaś do pewnej dowolności w interpretacji i wykonywaniu programu ze strony kierownictwa poszczególnych instytucyj.

W następnych rozdziałach zawiera się opis instytucyj, przygotowujących nauczycieli dla Nowej Szkocji. W chwili obecnej należą do nich: Akademja Pedagogiczna (Normal College), kursy przygotowawcze przy czterech uniwersytetach i dwie Szkoły Letnie. Do tego dochodzą t. zw. Egzaminy Nauczycielskie (Teachers' Examinations), które dają kwalifikacje zawodowe poważnej liczbie kandydatów.

Nauczyciele, opuszczający powyższe zakłady, nie stanowią zgranego i zwartego zespołu. Z powodu braku odpowiedniej organizacji i świadomego, planowego kierownictwa, nie mogą w życiu społecznem spełniać skutecznie wyznaczonej sobie roli. W skład personelu nauczycielskiego wchodzą często jednostki nieprzygotowane i z różnych względów niepożądane. Niema przepisów obostrzających przyjmowanie kandydatów na nauczycieli; wybór zawodu jest często przypadkowy. Kontrakty zawiera się na krótkie okresy, stąd częste zmiany wśród nauczycieli tej czy innej szkoły. Kontrola z góry jest niedostateczna i niezbyt dobrze zorganizowana; ściśle biorąc, ogranicza się do inspekcji. Należy zaś uznać za prawdopodobne, że gdyby zwracano więcej uwagi na sprawność zawodową nauczycieli, to ożywiłyby się społeczne czynniki ekonomicznego poparcia szkolnictwa. Przy odrobinie starań i zachęty podniósłby się znacznie poziom publicznego zainteresowania wychowaniem.

W ostatnim (VII) rozdziale części drugiej podaje autor najważniejsze czynniki dodatnie i ujemne, które będzie uwzględniał przy wyznaczaniu konstruktywnego programu reformy.

Za czynnik dodatni należy uznać przedewszystkiem otoczenie naturalne. Wiele czynników dodatnich tkwi także w charakterze ludności prowincji. Najważniejszym z nich jest wiara mieszkańców Nowej Szkocji w skuteczność wychowania — wiara w szkoły i kolegja prowincji.

Z pośród różnych potrzeb wysuwa się na czoło konieczność stworzenia nowej koncepcji celów i możliwości wychowania i nowego ustosunkowania się do grupowych instytucyj wychowawczych. W związku z tem powstają dwa bardzo ważne problemy, mianowicie problem kierownictwa, rozumiejącego i uwzględniającego w swej działalności różne czynniki sytuacji i zdolnego do ciągłego powiększania swego wpływu, oraz problem jak najdalej idącego uwzględniania przez instytucje wychowawcze potrzeb ludności. W dalszym ciągu podkreśla autor, że zbyt mało uwagi zwraca się na potrzebę surowszych sprawdzianów selekcjonowania i nauczania kandydatów na nauczycieli. Jednakże problemem, warunkującym realizację wszystkich prób reformy, jest należyte rozwiązanie spraw ekonomicznych.

Część trzecia książki poświęcona jest próbom przedstawienia nowego programu. Program kształcenia przyszłych nauczycieli w każdym kraju ulega zmianom. Rozwój jego może być stały i ciągły, albo odbywać się z przerwami. Kiedy pojawią się nowe warunki, kiedy ustalą się wśród ludności nowe aspiracje, kiedy zdobędzie ona nową wiedzę, zachodzi konieczność reorganizacji form, w których mieści się życie społeczne. Reorganizacja ta może odbywać się łagodnie, albo przybierać postać nagłych kryzysów. Jeśli kierownictwo wychowawcze nie traci z oka potrzeb kulturalnych społeczności i odpowiednio je zaspokaja, nie zachodzi prawdopodobieństwo pojawienia się kryzysów wychowawczych. Mogą je wprawdzie sprowadzić nagłe przewroty polityczne i rewolucyjne postępy wiedzy, ogól-

nie jednak biorąc, siły społeczne działają łagodnie, a zmiany, jakie wywołują, są powolne i akumulatywne. Jednakże i w okresach najlepszego dostosowania nie da się osiągnąć ideału. Praktyka nie może nigdy zdobyć wyżyn teorji. Zdaje się, że obecna sytuacja wychowawcza w Nowej Szkocji odległa jest od idealnej. Do zadań niniejszego studjum należy wykazanie braków w kształceniu nauczycieli, podanie środków, któreby zaradziły złu, i omówienie sposobów rozwiązania problemu. Pod wieloma względami życie prowincji przedstawia się źle. Ludność nie objawia dostatecznie silnie dążeń do postępu i rozwoju ekonomicznego, politycznego i kulturalnego. Lecz problemy Nowej Szkocji nie są nierozwiązalne. Posiada ona możliwości, których realizacja zależy od inicjatywy i inteligencji mieszkańców. A jeśli instytucje polityczne stawiają zaporę życiu i rozwojowi, to przecież można je zmienić, byle tylko istniała dobra wola, zapał i inteligentne ujmowanie kwestyj.

Na tle powyższych rozważań ukazuje się doniosła rola nauczycielstwa. Kandydaci na nauczycieli pochodzą ze społeczeństwa o określonych formach fizycznych, sposobach zachowywania się i nawykach emocjonalnych i intelektualnych. Wracają do niego jako nauczyciele, by służyć jego potrzebom kulturalnym. Jeśli mają wnieść do społeczeństwa zdolność spostrzegania jego potrzeb i umiejętność ich załatwiania, a dalej zdolność przewodzenia i inspirowania jednostki i społeczności, to program, według którego przygotowują się do zawodu, powinien być im pomocny w nabywaniu tej zdolności.

W dalszym ciągu zastanawia się autor obszernie nad reformą programu, którego zadaniem powinno być: zapoznanie kandydatów na nauczycieli z kulturą rasy, nagromadzoną w ciągu szeregu pokoleń, z drogami rozwoju osobnika i ze społecznemi funkcjami wychowania.

Książka M. V. Marshall'a jest śmiałą, choć tylko częściową próbą wypracowania programu pewnego działu szkolnictwa. Program ten ujmuje autor szeroko, gdyż stara się go oprzeć na znajomości różnych dziedzin życia danego środowiska i jednostek, które się na nie składają. W propozycjach swych i wskazaniach wybiega poza ramy ciasnego profesjonalizmu wychowawczego, a, co więcej, świadomie i otwarcie zwalcza ten profesjonalizm. Zagadnienia niniejszej pracy ujęte są pod kątem widzenia praktycznym, niejednokrotnie jednak autor powołuje się na gotowe uogólnienia i wskazuje na zależności między różnemi faktami, które bierze pod uwagę.

Osią rozważań jest zagadnienie, jaki powinien być nauczyciel (a właściwie, czem powinien być w społeczeństwie). Zagadnieniu temu podporządkowane są zagadnienia programu przygotowywania kandydatów na nauczycieli i wykorzystania ich w służbie zawodowej. Wszystkie postulaty, które autor wysuwa, próbując rozwiązać te zagadnienia (w sposób praktyczno-normatywny), wynikają z zasadniczego postulatu skuteczności wychowania. Aby zaś wychowanie było skuteczne, ideał nauczyciela-profesjonalisty

musi być zastąpiony, zdaniem Marschall'a, ideałem nauczyciela-przodownika kulturalnego, wnikającego i wczuwającego się w potrzeby i dążenia środowiska. Ideały, jakie nauczyciel wnosi do środowiska, powinny mieć związek z życiem środowiska, gdyż wtedy tylko będą mogły pobudzać i wyzwalać energję ludności i wtedy tylko będą mogły być realizowane.

W myśl zapatrywań autora wychowanie stanowi ważną siłę społeczną, która, umiejętnie wykorzystana, może dokonać niejednej głębokiej zmiany w życiu jednostki i społeczeństwa. Aby takie ujęcie wychowania było płodne, musi być wsparte znajomością najróżnorodniejszych czynników, wchodzących albo wywierających wpływ na sytuację wychowawczą. Próby autora w kierunku uwzględniania tych czynników znajdują się w stanie zaczątkowym i są przedstawione szkicowo. Wskazują jednak, że uświadamia on sobie ich rolę i wie, w jaki sposób je pogłębić. Do czynników, które należy uwzględnić w wychowaniu, zalicza wpływy otoczenia naturalnego oraz różne dążenia osobnicze i zbiorcwe. Z pośród tych dążeń bierze pod uwagę przedewszystkiem społeczne, czy polityczne, a obok nich rozpatruje ekonomiczne, religijne i inne. Czynniki te mogą pomagać, albo przeciwdziałać zamierzeniom wychowawczym. Dodatnia, czy ujemna ich wartość dla danej sytuacji zależy, rzecz prosta, od umiejętności operowania niemi. Ta ostatnia zaś zależy zkolei od przygotowania teoretycznego i praktycznego, jakie zdoła osiągnąć nauczyciel.

Książka Marshall'a odnosi się wprawdzie do problemów wychowawczych jednego tylko środowiska społecznego, ograniczonego miejscem i czasem. Na te same jednak problemy natrafi każdy teoretyk wychowania, który będzie się starał rozwiązać zagadnienie stanowiska i roli nauczyciela w społeczeństwie. Zasadnicze wszelako znaczenie książki leży w sferze ideologiczno-praktycznej. Zawiera ona wiele sugestyj, przeznaczonych raczej dla praktyka, niż teoretyka. Świadczy o tem choćby tok rozważań autora: stara się on trafić do przekonania czytelnika, nie wdając się w drobiazgowe i wyczerpujące rozważania. Dowody, których musi wymagać teoretyk, każe Marshall przyjąć niekiedy jako znane i nieulegające wątpliwości. Z tem wszystkiem jednak w książce niema nic dowolnego, czy przypadkowego. Stanowi ona całość zwartą, powiązaną harmonijnie, a czytelnik zgodnie z intencją autora nabywa albo umacnia swój pogląd na nauczyciela, jako na obywatela-przodownika, pomagającego jasno uświadamiać i realizować dążenia rozwojowe społeczeństwa.

Poznań. *Władysław Okiński.*

Rektor H. Eichhoff u. Dr. A. Baer, Erziehende Rechtskunde. Handbuch zum Lehrstoff für Volks- Mittel- und höhere Schulen zur Auswahl. 2 Aufl. Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Str. 282.

Rozpowszechnione jest w społeczeństwie przekonanie, że znajomość prawa, względnie ustaw regulujących wszelkiego rodzaju stosunki życia

codziennego, powinna być niemal wyłącznie udziałem zawodowych prawników. Ten monopol prawników nie jest bynajmniej niczem uzasadniony, a już w każdym razie nie było i nie jest wolą ustawodawcy uczynić z kodeksu książkę dostępną jedynie wtajemniczonym.

Słuszności tego dowodzą artykuły, czy paragrafy, powtarzające się we wszystkich niemal ustawodawstwach, że „nieznajomością ustaw nikt przed sądem tłumaczyć się nie może". *A contrario* sądzić należy — i to słusznie — że obywateli w nowoczesnem państwie obowiązuje znajomość będących w mocy norm prawnych.

Lecz nietylko w chwilach kolizji z kodeksem konieczna jest ta znajomość ustaw, powinna ona bowiem znacznie wyprzedzać ów moment kolizji, tak aby każdy popadający w konflikt z prawem uświadamiał sobie należycie, że naruszył obowiązujące normy prawne. To uświadomienie możliwe jest jednak jedynie w społeczeństwach, gdzie zrozumienie dla wartości panującego porządku prawnego osiągnęło już należyty poziom i gdzie zdołało utrwalić się przekonanie, że ów porządek prawny reprezentuje dziś bodaj że najważniejszą funkcję nowoczesnej organizacji państwowej.

Należy więc uprzystępnić znajomość prawa szerszemu ogółowi, należy kodeksy spopularyzować, pozbawiając je dotychczasowej sztywności i tajemniczości. Inaczej poważny zastęp zarówno młodzieży jak i starszego społeczeństwa nieświadomy będzie przyczyn swych przestępstw i szkód. Wówczas możliwe będzie poszanowanie ustaw, na których spoczywa dzisiejsze państwo i tylko wtedy mowa być może o poczuciu współodpowiedzialności za całość państwową, za to, co się w państwie dzieje lub dziać powinno. Należyte ocenianie wielkich wartości wychowawczych, tkwiących w obowiązującym porządku prawnym, właściwe jest społeczeństwom udyscyplinowanym i naodwrót istnieją one tam, gdzie panuje dostateczne uświadomienie państwowo-obywatelskie.

Wyzyskanie tych momentów wychowawczych, kryjących się w nowoczesnem ustawodawstwie, to wdzięczne pole dla pedagogów!

W szkolnictwie niemieckiem od kilku już lat czyni się starania o wprowadzenie nauki „prawa" w szkołach. Starania te, jakkolwiek spotkały się — jak to było zresztą łatwo do przewidzenia — z różnych stron ze sprzeciwami, odniosły wkońcu powodzenie. W wielu szkołach Prus, Meklemburgji, Brunświku i Wirtembergji wprowadzono zarówno w szkołach powszechnych, jak i średnich, naukę „prawa".

Protagonistą ruchu zmierzającego do wprowadzenia tej gałęzi nauki do szkół niemieckich jest rektor prof. Eichhoff, autor podręcznika, którego tytuł wymieniony jest w nagłówku. Współautorem jest adwokat i notarjusz dr. Baer, nadto współpracował przy wydawaniu książki Państwowy Wydział Informacyjny dla Szkolnictwa w Prusiech.

Prof. Eichhoff we wstępie do swojego podręcznika powiada: „Wychowawca, który ma wychować skończonego człowieka i ma mu dać wychowa-

nie religijno-obyczajowe i prawno-obyczajowe, nie może jako nauczyciel pominąć nauki prawa. Każdemu człowiekowi potrzebna jest w nowoczesnem państwie prawnem pewna znajomość prawa w celu wychowania jego poczucia prawa (Rechtsempfinden)".

W tem samem słowie wstępnem prof. Eichhoff wypowiada zdanie, że nie jest rzeczą ani wskazaną, ani tem więcej pożądaną, całkowite i systematyczne nauczanie prawa, tak, jak to ma miejsce na uniwersytetach. Nie byłoby tu miejsca ani na zdobywanie wiedzy prawniczej, ani na doskonalenie się w materji ustawowej, ani wkońcu na pamięciowe opanowywanie tekstów. Jedynie tylko obyczajowa myśl zasadnicza, tkwiąca w panujących ustawach, jak również wola ustaw, ma być udostępniona młodzieży. „Ich wartość wychowawcza nie da się żadną miarą zaprzeczyć"... — mówi prof. Eichhoff.

Nauczanie — zdaniem autora — ma być, oczywiście, utrzymane całkowicie na stopie odpowiadającej poziomowi umysłowości dziecka, a więc nietylko przez odpowiedni wybór najważniejszych paragrafów, lecz również przez dobór przykładów ze świata młodocianych. Wychowawczą myślą zasadniczą naszych ustaw jest przecież — idąc tokiem myśli prof. Eichhoffa — zawsze tylko możliwie wszechstronne i gospodarcze zrównanie w formie odszkodowania (zadośćuczynienia) przy złym zamiarze, niedbalstwie lub przy zgoła pozorze umyślnego działania. To gospodarcze zrównanie, to dążenie do sprawiedliwości szuka swego wyrazu w ustawowej ochronie „dobrych obyczajów" i ochronie „wiary i zaufania". Tym też celom głównym odpowiadałoby dążenie do zachowania wymaganej staranności. Środki grożącej kary przy naruszeniu własności, zdrowia, czci i życia (w kodeksie karnym) służą również zasadzie gospodarczego zrównania i słuszności.

Te pojęcia zasadnicze muszą być wpojone w duszę młodzieży, równocześnie obudzając w niej poczucie odpowiedzialności za jej czyny.

Omawiany podręcznik — jedyny dotąd w swoim rodzaju — składa się z części teoretycznej i praktycznej. Obie części są jednak raczej podręcznikiem dla nauczycieli, mających przy jego pomocy uczyć. Autorowie uważają zresztą sami, iż punkt ciężkości nauki „prawa" w szkołach spoczywać winien raczej na metodzie obrazowej, na ilustracjach, diaskopach, przeźroczach, obserwacji życia codziennego i t. d., sprowadzając rolę samego podręcznika do czynnika pomocniczego.

W części teoretycznej znajdujemy teorję metod nauczania prawa w szkołach.

Konieczne jest przedewszystkiem zdawanie sobie sprawy z przyczyn naruszania prawa. Dzielą je mniej więcej autorowie podręcznika na: 1) przyczyny biologiczne (dziedziczność), 2) przyczyny chorobowe, 3) przyczyny socjologiczne. Do tych ostatnich zaliczają: a) niedostateczne wychowanie religijne, b) złe obchodzenie się, c) brak dozoru, d) nędzę gospodarczą, e) brak doświadczenia, f) ogólny brak obyczajności, g) niemal całko-

wity brak znajomości ustaw, h) skłonność ludzką do popełniania błędów (np. niedbalstwo, podstęp, złośliwość i t. p.).

Stosownie do przyczyn dzielą się także środki zapobiegawcze, wśród których poważniejsze miejsce zająć powinno rozpowszechnianie znajomości ustaw, starając się tym sposobem wydobyć z nich ów moment wychowawczy, a przedewszystkiem myśl zadośćuczynienia za szkody wyrządzone.

Kwestja t. zw. higjeny rasy interesuje autorów o tyle, o ile chodzi tu o środek zapobiegawczy w stosunku do przyczyn biologicznych.

Przyczyny chorobowe stanowią oddzielną grupę. Należą tu rozmaitego rodzaju stany anormalne i dziedziczne (np. gruźlica, syfilis, niedorozwinięcia umysłowe i t. p.). Muszą one być uznane nietylko za niekaralne, lecz również za wykazujące brak winy *(sine culpa)* w wypadkach kolizyj z ustawami. Droga ta prowadzi poprzez rozmaite bóle, rabulistyczną logikę, dysocjację, a raczej zaburzenia asocjacyjne, halucynacje ze skłonnościami do fałszywego przedstawiania stanu faktycznego, przez histerję z najwyższem podrażnieniem i brakiem świadomości, do zobojętnienia wobec ustaw, do rozpaczy, a w następstwie do zaniedbania i naruszenia własności, zdrowia, czci i t. d.

Konkludują autorowie, iż trudno jest twierdzić jednostronnie — po obserwacji tych dziedzicznie obciążonych — że po urodzeniu u każdego z nich wykluczony jest jakikolwiek rozwój w innym kierunku. Przeważna część ludzi posiada, mimo wszystko, zdolność „przystosowania się" (akomodacji) do nadawanych im warunków. I na tej zdolności „przystosowania się" opierają się możliwości wychowawcze w wielu przypadkach. Obawy więc, że wychowanie w danym razie nie może dać żadnych korzyści, są — zdaniem autorów — pozbawione fachowego uzasadnienia.

Jest — rozumie się — rzeczą niemożliwą zapomocą jednego tylko środka zapobiegawczego usunąć wszystkie błędy, każdy z tych środków stosować bowiem należy zależnie do natury danego osobnika. Ponieważ istnieją natury, które uginają się jedynie przed władzą i przymusem, a liczba takich natur jest bardzo znaczna, przeto władza implikowana w ustawach powinna być dla celów wychowawczych należycie wyzyskana.

Autorowie starają się więc wykazać, że ogólny cel obyczajowego wychowania nie powinien ograniczać się li tylko do wychowania religijno-, gospodarczo- i zdrowotno-obyczajowego bez uwzględnienia strony prawno-obyczajowej. Przez podkreślenie prawnej i ustawowej strony norm obyczajowych zyskają i te ostatnie na znaczeniu.

Celem więc nauki „prawa" jest wzmocnienie poczucia prawa i odpowiedzialności, zrozumienie zasadniczego momentu obyczajowego oraz woli ustaw i rozbudzenie tego zrozumienia wśród młodzieży. „Oto zadanie, które dotąd było starannie omijane przez szkoły. W ten sposób nie wykorzystano tej wielkiej siły wychowawczej" — ubolewają autorowie.

Należałoby wpoić zasadę: „musisz odpowiadać za szkodę przez siebie

zrządzoną (na skutek błędu, zawodu, niedbalstwa lub umyślnego zamiaru) lub też musisz dowieść ustawą wymaganej przezorności i staranności".

Jest to myśl zasadnicza, powtarzająca się przy kupnie, kontrakcie najmu, umowie o pracę, przechowaniu rzeczy i t. d. i to jest istota nauki o prawie w szkołach i taką właśnie pragną ją widzieć autorowie pierwszego podręcznika o „prawie" w szkołach.

Jak praktycznie wyobrażają sobie autorowie sposób nauczania „prawa" w szkołach?

Naukę taką możnaby, ich zdaniem, połączyć z lekcjami języka ojczystego, z historją i nauką o obywatelstwie, a równocześnie nawiązując do licznych przepisów szkolnych wydawanych przy różnych okazjach, ogłaszanych uczniom.

Miałoby to wyglądać mniej więcej tak: nauczyciel czyta uczniom należycie dobrane przykłady (cytowane w większej ilości w samym podręczniku), przytaczając tekst ustawy dopiero na samym końcu i zaopatrując go, oczywiście, koniecznemi objaśnieniami, opuszczając zaś ustępy mało-ważne i nieistotne. W szkołach powszechnych objaśnienia takie odnosićby się miały tylko do konkretnych przypadków przytaczanych uczniom.

Następują zadania opracowywane przez uczniów samodzielnie, bądź też jako dyktaty, obejmujące czynności prawne, jak np. wypowiedzenie, zlecenie, umowy dłużne, świadectwa, darowizny i t. d.

Należy wyjść przytem z przykładów odnoszących się możliwie do młodzieży. Wybrać je można nawet z dzienników, bez wymieniania jednakowoż nazwisk i nazw.

Pozatem wchodzą w rachubę: inscenizowanie debat i dyskusyj uczniowskich oraz scen przy kupnie, pożyczce i t. p. sytuacjach życiowych (dyskusja powinna się kończyć przytoczeniem odpowiednich postanowień ustawy); w dalszym ciągu ilustracje zapomocą rysunków dających obraz naruszenia przepisów, niedbalstwa, uszkodzenia pomników, murów, wypadków tramwajowych i t. d. (przyczem wskazane jest, aby rysunki takie były rysowane przez samych uczniów). Wkońcu służyć tu mogą różne wykresy, modele, filmy (używane z dobrym skutkiem i na szerszą skalę w szkołach angielskich) i wreszcie niemałego znaczenia jest odpowiednia literatura.

Niezbędne jest jednakowoż — zdaniem autorów — odpowiednie rozsegregowanie poszczególnych przepisów ustawy, uwzględniając wiek uczniów i klasy, do których uczęszczają, oraz podział na szkoły miejskie i wiejskie (dręczenie zwierząt), inne też normy należałoby uwzględnić w szkołach męskich, inne zaś w szkołach żeńskich (wady przy kupnie, opieka nad młodocianymi, posag, zaręczyny i t. d.). Konieczne jest również zaznajomienie uczniów z przepisami o zachowaniu się wobec urzędów, sądów, policji, prokuratury i t. p.

Jako godną uwagi metodę obrazową nauki prawa polecają Eichhoff i Baer t. zw. system wahadłowy pomysłu inż. Eggerta. Symbolizuje on

skutki naruszania ustaw oraz porządku prawnego, przedstawia się zaś jako aparat złożony z wahadeł różnych wielkości, ciężkości i długości. Daje to obraz różnego rodzaju charakterów ludzkich. Pierwsza grupa prób zapomocą tego aparatu wyobraża powiązane ze sobą wahadła o położeniu pionowem, pozostające w zupełnej harmonji. Tak samo zresztą jak i ludzie związani węzłem organizacji prawnej posiadają poczucie obowiązku i znajdują się w pełnej harmonji. Druga grupa prób przedstawia te same wahadła, ale już w stanie zupełnego nieporządku, z chwilą gdy zdjęte zostały z nich ramy-wiązania. Wahadła ciężkie uderzają na skutek swej siły w słabsze, a te zkolei w jeszcze słabsze, doprowadzając resztę do zupełnego nieporządku. Podobnie i ludzie, którzy cierpią z chwilą zdjęcia z nich więzów prawnych, cierpią wskutek nieposzanowania ludzkiego porządku, i nietylko cierpią, lecz i upadają, staczając się w otchłań chaosu.

Równocześnie stosowne ilustracje reprezentują kolejno poszczególne stany wahadeł, symbolizując tem samem rozmaite stany porządku społecznego.

Prof. Eichhoff już od dłuższego czasu prowadził lekcje z zakresu prawa w szkołach, posiada przeto doświadczenie w tym kierunku i na tem doświadczeniu oparte jest opracowanie podręcznika.

Poleca więc ten autor zadawanie uczniom praktycznych pytań, a w szczególności dzieli je na grupy, pragnąc zbadać, w jakim stopniu orjentuje się młodzież w różnych czynnościach prawnych w codziennem życiu. Na podstawie tych odpowiedzi można wywnioskować, jak dalece sięga uświadomienie młodzieży o potrzebie i znaczeniu porządku prawnego w państwie.

Oto kilka przykładów:

W życiu codziennem powstają problemy prawa cywilnego w chwili, gdy np. drugoklasista Fryc zamawia w księgarni książkę bez wiedzy swoich rodziców. Kto wobec tego ma za książkę zapłacić? Albo też Maks pragnie odnieść pożyczony przez siebie słownik, tymczasem zostaje mu on w drodze skradziony. Co ma w takim razie począć?

Czy zmarznięte ziemniaki mają być zapłacone? Czy ma być zapłacona rozbita w drodze waza? i t. d.

Pytania z zakresu prawa karnego:

Karol wybił Müllerowi szybę i zranił szkłem jego służącą. Fryc obraził Schulza. Maks oszukał piekarza. Podpalenie. Kradzież i t. d.

Praktyka autora wykazała, jak bardzo rozwinięta jest u młodzieży obrotność życiowa i znajomość wielu sytuacyj prawnych, brak zaś jej jedynie wiadomości o tem, jak je reguluje prawo.

Część druga podręcznika, czyli t. zw. część praktyczna, zawiera już konkretne lekcje, przyczem podział ich uwzględnia oddzielnie szkoły powszechne, oddzielnie zaś szkoły średnie, wprowadzając nadto zróżniczkowanie szkół żeńskich i męskich oraz szkół miejskich i wiejskich.

Cała ta część dzieli się pozatem na partje w ten sposób, że każda z nich tworzy pewną dla siebie całość i przeznaczona jest dla różnych

roczników uczniów. Zajmują się więc autorowie początkowo rzeczami bardziej zasadniczemi, jak kupno, zastaw, zlecenie, pożyczka, darowizna i t. d., przechodząc następnie do rzeczy bardziej specjalnych i skomplikowanych.

Poszczególne ustępy rozpoczynają się od szeregu typowych przykładów, poczem cytowany jest odpowiedni artykuł kodeksu, następnie wyrażona jest zwięźle jego myśl zasadnicza i wkońcu zaopatrują autorowie każdy z ustępów krótką uwagą lub radą, jak należy się zachować w konkretnych wypadkach.

Szereg ilustracyj, obrazujących nieposzanowanie przepisów prawa, uzupełnia książkę.

Jak już wspomniano wyżej, podręcznik ten ma posiadać przy nauce prawa znaczenie raczej pomocnicze, gdyż nacisk położony jest przez autorów na obrazowe przedstawienie rzeczy, słusznie wychodząc z założenia, iż nauka ta ma nosić charakter „radosny", usuwając na plan drugi czynnik groźby w postaci przeróżnych zagrożonych karą przepisów ustawy.

Poza niewątpliwemi poważnemi korzyściami, jakie dać może nauka prawa w szkołach, kryją się i trudności w związku z jej praktycznem urzeczywistnieniem.

W jakich rozmiarach miałaby ta nauka być udzielana w szkołach? Czy stosowne jest wprowadzenie jej do szkół powszechnych i niższych szkół średnich? Czy w dalszym ciągu pożądane jest prowadzenie jej w tej postaci, jak to ma miejsce w omawianym podręczniku, z uwagi na to, że myśl wychowawcza, która ma tu być głównym celem, gubi się i niknie powoli z chwilą kolejnego i szczegółowego omawiania kodeksu? I wkońcu wątpliwość, czy sprawa szkolenia nauczycieli nie komplikuje zbytnio kwestji wprowadzenia nauki prawa w szerszych rozmiarach i czy w związku z tem wskazaneby było udzielanie jej przez zawodowych prawników?

Na pytania te i wątpliwości trudno jest w tej chwili dać stanowcze i zupełne odpowiedzi bez równoczesnego narażenia się na zarzut gołosłowności. Jedynie systematyczne i poważne próby byłyby w stanie dać tę odpowiedź. Zadanie zaś jest wagi niemałej! *Dr. A. F.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

O reformie szkolnictwa w Niemczech.

L'Education[1] (Janvier 1932) zamieszcza ciekawy artykuł p. Elisabeth Huguenin[2] o reformie szkolnictwa w Niemczech, oświetlający zarówno

---

[1] L'Education, Publiée sous le patronage du Redressement Français. Directeur: Georges Bertier. Paris. Fernand Lanore.

[2] Elisabeth Huguenin, La reforme de l'éducation en Allemagne. Autorka ta znana jest ze swej książki: Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald.

przyczyny, które wywołały ów tak żywy ruch reformatorski, jako też i zasadnicze tezy, podjętej głównie przez inicjatywę prywatną, reorganizacji szkół. Reforma ta, która doprowadziła do całkowitej przebudowy szkolnictwa od samych podstaw, była, według autorki, niejako koniecznem następstwem przewartościowania pierwiastków kultury germańskiej, była reakcją idealizmu niemieckiego na zbyt wszechwładnie rozpanoszony materjalizm i protestem przeciwko wychowywaniu młodzieży wyłącznie dla celów ekonomicznych z pominięciem tych rozległych światów, jakie otwiera przed nami umiłowanie piękna.

Z ducha tak pojętej reformy wypłynęło więc z konieczności położenie nacisku przedewszystkiem na reorganizację wychowania młodzieży.

Rozlicznych prób reformatorskich było w Niemczech wiele; szkoły państwowe jednak ograniczały swój wysiłek jedynie do rozwiązywania problemów programowych, istotna zaś zasługa przeprowadzenia daleko sięgających zmian przypadła w udziale inicjatywie prywatnej.

Wielkie dzieło reorganizacji rozpoczęły szkoły założone przez Lietza w 1900 r., t. zw. „Landerziehungsheime". Szkoły te hołdowały idei nowożytnego humanizmu, krzewiąc przedewszystkiem znajomość kultury niemieckiej, francuskiej i angielskiej i wypowiadając zdecydowaną walkę dotychczasowemu systemowi wychowawczemu, zakutemu w więzy militaryzmu.

Lietz nie był zwolennikiem demokracji, szkoły jego posiadały raczej ustrój patrjarchalny, piecza zaś nad wychowaniem młodzieży spoczywała głównie w rękach władzy zwierzchniej. Uczniowie brali jednak czynny udział w życiu szkolnem, wypełniając pewien zakres powierzonych sobie prac i w ten sposób wyrabiając w sobie poczucie odpowiedzialności, inicjatywę i obowiązkowość. Szkoła tak pojęta stawała się więc niejako terenem działalności dla wychowanków, którzy uczyli się, jakim powinien być dobry obywatel. Niemałą rolę w życiu szkolnem odgrywały wspólne prace i zabawy, przedstawienia teatralne i uroczystości, których celem było wytworzenie wzajemnego zbliżenia się i zżycia wychowanków i nauczycieli. Do takich uroczystości należy np. zaliczyć t. zw. ceremonję „kaplicy", która co wieczór łączyła całą szkołę na wspólną lekturę lub rozmyślania.

Lietz, troszcząc się o kształcenie charakteru, nie zapominał również i o konieczności kształcenia ciała, to też wychowankowie jego uprawiali z zamiłowaniem wszelakie gry i sporty. Przejąwszy się duchem protestantyzmu, starał się Lietz wzbudzić w młodych sercach entuzjazm dla życia moralnego i religijnego. Ideałem, stawianym młodzieży za wzór, był Parsywal, rycerz bez zmazy.

Z pośród innych reformatorów na większą uwagę zasługuje nazwisko Pawła Geheeba, któremu powiodło się znaleźć może najtrafniejsze rozwiązanie trudnego problemu przebudowy systemu nauczania i wychowania. To też szkoła założona przez niego w Odenwald (1910 r.) stała się do pewnego stopnia punktem wyjścia dla reformy powojennej. Główne zasady

tego systemu to: 1) prostota życia, 2) indywidualizacja wychowania, 3) kształtowanie charakterów, 4) nauczanie drogą wzbudzania zainteresowania, 5) stosowanie zasady koncentracji w nauczaniu oraz 6) podkreślanie wartości wychowawczych gromadnego życia szkolnego. Cel nauczania szkoła Geheeba widziała w wydoskonaleniu duchowem młodzieży i w uszlachetnieniu zewnętrznych przejawów życia.

Okres wojny światowej stanowi jakby pewną przerwę w ruchu reformatorskim, po zawarciu pokoju jednak praca reorganizacyjna ożywia się niepomiernie, ogarniając wszystkie szkoły w latach od 1919 do 1929.

Reforma powojenna, dążąc do stworzenia nowego typu szkoły nauki i pracy, do rewizji pojęcia dyscypliny szkolnej oraz do modyfikacji dotychczasowego systemu nauczania, poszła szlakami, utartemi przez Geheeba i Landerziehungsheime. Szlaki te starał się utrwalić i wyraźniej nakreślić Peter Petersen [1], profesor pedagogiki na uniwersytecie w Jenie, jeden z najbardziej powołanych do rozwiązania problemu przebudowy szkolnictwa niemieckiego.

Według Petersena, cel nowej szkoły jest podwójny: 1) nauczyć dzieci wspólnego życia („Lebensgemeinschaften") i 2) nauczyć dzieci pracy („Arbeitsgemeinschaften"). By to uzyskać, reformatorzy przyjęli po pierwsze, że: moralność indywidualna, w którą dziecko jest uzbrojone, jest niedostateczna dla rozwiązywania problemów, jakie przynosi z sobą życie, i dlatego trzeba dziecko nauczyć moralności socjalnej. Po drugie, uznali, że sztukę życia można posiąść jedynie przez praktykę i codzienne ćwiczenia.

Te idee wpłynęły na ukształtowanie się wewnętrznego życia nowej szkoły, stworzenie społeczności szkolnej, która przyjęła formy, wypracowane przez „Landerziehungsheime", ale w atmosferze jeszcze większej swobody. Tak np. w Lichtwarkschule w Hamburgu różne problemy metodyki nauczania były dyskutowane z uczniami klas wyższych, a nowe programy były omawiane na konferencjach nauczycieli, gdzie znajdowali się również uczniowie starszych klas.

Co się tyczy problemu nauczania, twórcy nowej reformy uznali, że dotąd szkoły szły drogą błędną, ograniczając się do katalogowania wiadomości i utożsamiając pojęcie wiedzy encyklopedycznej z prawdziwą kulturą umysłu. Reformatorzy przyjęli, że korzystniejsze jest dla człowieka umieć coś uczynić, niż tylko coś wiedzieć i że dotychczasowa pasywna postawa szkoły powinna ustąpić miejsca szkole aktywnej, nastawionej na pracę produktywną oraz na rozwój zdolności umysłowych i moralnych, które zaniedbała dotychczasowa szkoła, zajęta rozwojem pamięci. Podkreślić na-

---

[1] Peter Petersen, Przedmowa do tłumaczenia niemieckiego książki: „La communauté scolaire de l'Odenwald".
— Innere Schulreform und neue Erziehung. H. Böhlhaus, Weimar
— Die Volksschule, maj — czerwiec, 1922, Julius Beltz.

leży, iż wszyscy twórcy nowej reformy byli zwolennikami szkoły jednolitej i selekcji młodzieży.

Zagadnienie metodyki pracy szkolnej interpretowano dwojako: bądź powierzając nauczycielowi opracowanie programu, któryby jednak dawał uczniowi możność wykazania inicjatywy i samodzielnego pogłębiania przedmiotu, bądź też nauczyciel zostawiał dzieciom swobodę pracy, a wtedy wespół z uczniami dokonywał wyboru materjału i omawiał metody nauczania. Szkoły zreformowane przyjęły przeważnie to ostatnie rozwiązanie, aczkolwiek nie zostało ono ostatecznie przemyślane i jest jeszcze ciągle kwestją otwartą. Przyjęcie jednak tej interpretacji metodycznej wskazuje na to, iż reformatorzy niemieccy uznali zagadnienie rozwoju indywidualnego jednostki za punkt centralny przebudowy szkolnictwa, zaniedbując natomiast problem nauczania.

Zgodnie z hasłami, głoszonemi przez reformatorów, w „Lebensgemeinschaften" w pierwszych trzech latach nauczania stosuje się metodę swobodnego przyswajania wiedzy. Wybór materjału zależy od zainteresowania uczniów i w konsekwencji jest więc przez nich określany, co siłą rzeczy wyklucza możliwość stosowania jakiegoś szablonowego programu, jako obowiązkowego dla wszystkich. Zadaniem szkoły bowiem jest uporządkować i wyjaśnić dziecku zawiłości tych różnorodnych zjawisk, z któremi ono się styka i które budzą w niem żywsze zajęcie. To zainteresowanie dziecka jest gwarancją, że będzie słuchało wyjaśnień uważnie i że je zapamięta.

Środki uczynienia tego nauczania żywem i konkretnem są trojakie: techniczne, logiczne i etyczne. Środki techniczne — to nauka czytania, pisania, liczenia, malowania, modelowania i konstruowania. Środki logiczne — to umiejętne wykorzystanie rozmowy między nauczycielem a uczniem. Środki etyczne wreszcie mają na celu rozbudzenie w duszy dziecka uczuć koleżeńskości, nauczenie go dobrych manier, usłużności i t. d.

Od czwartej klasy począwszy, praca szkolna obejmuje pewien całokształt cyklów. Najpierw uczeń zapoznaje się z krajem rodzinnym i zwyczajami swych współrodaków, nieco później — w VI i VII roku nauki — stopniowo zaznajamia się z trybem życia i obyczajami innych narodów, a równocześnie uczy się sztuki poprawnego mówienia i pisania w języku ojczystym.

Ponieważ każda zdolność winna być wykorzystana, uczy się dziecko również wykonywania różnych prac ręcznych, poczynając od modelowania w plastelinie, a kończąc nieraz na rzeczach prawdziwie trudnych. Na stopniu najwyższym dziecko pogłębia znajomość tych dziedzin nauki, które je najbardziej zajmują.

Dla dopełnienia obrazu studjów w „Lebensgemeinschaften" podkreślić należy, iż śpiew i muzyka zajmują w szkołach tych poczesne miejsce. Każdy tydzień pracy rozpoczyna się i kończy uroczystością szkolną. Dzieci, podobnie jak w Landerziehungsheime, organizują przedstawienia teatralne,

obchodzą uroczyście święta religijne i narodowe, urządzają wspólne wycieczki, uprawiają ogródki szkolne, zajmują się sportem i gimnastyką. Co sześć miesięcy odbywa się w Lebensgemeinschaften rodzaj egzaminu — przegląd dokonanej pracy.

Dzieło odnowienia szkoły niemieckiej zrealizowało się ostatecznie w „Richtlinien" ministra Beckera. Dyrektywy te wynikają z dwóch tendencyj, które — zdaniem autorki — nie są sprzeczne ze sobą, ale rzadko spotykają się razem: z dbałości o dobro narodu i z dbałości o wolność i niezależność myśli. W reformie ministra Beckera widzi autorka następujące punkty główne:

1. Podporządkowuje ona nauczanie wychowaniu, troszcząc się przedewszystkiem o urobienie charakteru dziecka.

2. Wyzwala dziecko z surowych więzów dyscypliny szkolnej, dając mu czas na zabawy, sporty i prace, które je zajmują.

3. W szkołach nowych niema programów zgóry ustalonych i jednolicie obowiązujących na wszystkich stopniach nauczania. Wskazuje się materjał, odpowiedni dla każdego wieku. Na początku roku szkolnego grono nauczycielskie ustala plan nauki, plan ten może jednak potem ulec zmianie zależnie od okoliczności i zainteresowań.

4. Grono nauczycielskie jest zorganizowane w „zespoły pracy", do których wciąga się również uczniów klas wyższych z głosem doradczym.

5. Świadectwa szkolne są oceną nietylko postępów dziecka, lecz i jego ogólnego rozwoju.

6. Różne typy gimnazjów uwzględniają różnorodne zainteresowania uczniów. Są to gimnazja: klasyczne, humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i techniczne.

7. Szkoły te przygotowują uczniów do uczestniczenia w kulturze własnego narodu, co nie wyłącza także rozumienia i szanowania innych narodów. Ludzkość jest celem idealnym, który naród sam sobie winien postawić.

8. Mimo tendencji antyintelektualistycznej, stawiają młodzieży przed oczy ideał człowieka wykształconego.

9. W nauczaniu przyjmują zasadę koncentracji przedmiotów.

10. Stosując praktycznie zasadę współpracy, uczą, iż interes ogółu ma dominować nad interesem jednostki.

11. Przynoszą pogłębienie studjów religijnych i filozoficznych.

M.

Schulreform, Pädagogische Monatsschrift. Geleitet von Victor Fadrus und Karl Linke. Wien—Leipzig. Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

XI. Jg. 1932, H. 1. — Pierwszy zeszyt tegoroczny austrjackiego miesięcznika pedagogicznego „Schulreform" przynosi w dziale pierwszym (Päd. Bewegung und Kulturpolitik) dwa artykuły dotyczące Francji. Pierwszy

z nich p. t. „Walka o szkołę jednolitą we Francji"[1], opracowany przez dr. Antoniego Sieberer'a, podaje wiadomości o obecnym stanie walki o szkołę jednolitą we Francji. Obecny kryzys we francuskiem szkolnictwie średniem ma podwójne oblicze. Jedno — to zagadnienie szkoły jednolitej, drugie — to przeciążenie uczniów. Uwaga atoli wszystkich została skierowana na zagadnienie szkoły jednolitej. Dotychczas zamożni rodzice nie posyłali swych dzieci do szkół powszechnych, lecz do t. zw. „małych" klas płatnych liceów, skutkiem czego większość późniejszych uczniów szkoły średniej nie siedziała nigdy na jednej ławie szkolnej z dziećmi rodziców zamożniejszych. A więc Enseignement primaire i Enseignement secondaire nie były to dwa stopnie szkolne, opierające się jeden na drugim, lecz raczej dwie różne drogi wychowania, biegnące od pierwszego dnia szkolnej nauki obok siebie bez żadnych punktów stycznych. Walka o szkołę jednolitą idzie w kierunku żądań wprowadzenia jedynej (obowiązującej wszystkie dzieci) publicznej szkoły powszechnej i dopuszczania uczniów do szkoły średniej li tylko na podstawie wykazanych przez ucznia zdolności. Jedenasty rok życia winien być u dziecka rozstrzygający, niezależnie od woli rodziców. W tym roku po odpowiednio zreformowanym egzaminie, który nietylko badałby wiedzę, ale i inteligencję uczniów przy pomocy testów, dzieci zostawałyby podzielone na trzy grupy: uzdolnionych, przeciętnych i mniej uzdolnionych, przyczem pierwsza grupa zostałaby skierowana do szkoły średniej, druga do wyższej szkoły powszechnej, trzecia wreszcie do szkół rzemieślniczych. W celu wywalczenia tych postulatów utworzył się „Comité d'Etude et d'Action pour l'Ecole Unique", do którego weszli delegaci 34 stowarzyszeń kulturalnych, przemysłowych, politycznych i zawodowych. Do marca 1930 r. czynność komitetu ograniczała się do posiedzeń i propagandy. W marcu tegoż roku wystąpiono po raz pierwszy w parlamencie i uzyskano uchwałę, że uczęszczanie do najniższej klasy państwowej szkoły średniej obowiązuje wszystkich uczniów, zamierzających, oczywiście, uczęszczać do szkoły średniej. Zdobycz ta, stosunkowo niewielka, została rozmaicie przyjęta. W każdym razie do wyborów parlamentarnych w 1932 r. nowych zdobyczy w tym kierunku spodziewać się nie można. Walczą o szkołę jednolitą we Francji socjaliści, radykalni socjaliści i postępowa burżuazja. Jak z przedstawienia zagadnienia wynika, idea szkoły jednolitej we Francji jest przedewszystkiem wynikiem prądów socjalno-politycznych. Prasa prawicowa, oczywiście, niezwykle silnie atakuje te dążenia, a także opozycyjne stanowisko zajmuje prywatne katolickie szkolnictwo, które w reformie upatruje dla siebie ujemne skutki.

Drugi artykuł pióra radcy szkolnego dr. Espe p. t. „Jakie jest stanowisko powojennej generacji francuskiej w stosunku do Niemiec i Austrji

---

[1] Dr. Anton Sieberer, Der Kampf um die Einheitsschule in Frankreich, str. 1—5.

i do porozumienia francusko-niemieckiego"[1] jest zdecydowanie polityczny, pisany w celach propagandowych. Autor stwierdza, że powojenna młodzież francuska w znacznej części odwróciła się od spraw polityki, a zwróciła się natomiast ku sportom i używaniu życia. Młodzież francuską dzieli na trzy grupy: burżuazyjno-intelektualną, robotniczą i rolniczą. Młodzież robotnicza, zdaniem autora, jest usposobiona wybitnie pacyfistycznie, rolnicza jest za porozumieniem z Niemcami, a także i pierwsza grupa nie pragnie wojny, lecz chce używać owoców zwycięstwa. Następnie omawia dr. Espe partje polityczne młodzieży, tak prawicowe jak „Camelots du Roi", której przewodnikami są Charles Maurras i Léon Daudet, oraz „Jeunesse patriote", którą założył Taittinger, a która namiętnie zwalczała Brianda i jego pokojową politykę, jako też ugrupowania polityczne lewicowe, jak związek młodzieży komunistycznej (o małych wpływach) i o znacznie większych wpływach związek młodzieży socjalistycznej oraz radykalno-socjalistycznej. Największe znaczenie wśród lewego skrzydła młodzieży ma ugrupowanie „Jeunesses laïques et républicaines". Wkońcu autor stwierdza, że naogół cała młodzież francuska nie jest specjalnie nastawiona przeciwko Niemcom. Na specjalną uwagę zasługuje zdanie, które pozwolę sobie zacytować w oryginalnem brzmieniu: „Kein Franzose bestreitet uns heute das gute Recht, an den unverjährbaren Forderungen auf eine Revision der Ostgrenze, auf Abrüstung auch der anderen Staaten, auf eine vernünftige Regelung der Reparationsfrage festzuhalten". I to zdanie zdaje się być kwintesencją artykułu.

W drugim dziale: Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, August Nickel omawia „Psychologję strukturalną Sprangera i jej znaczenie dla problemu kształcenia"[2], przyczem w następnym numerze zapowiada ciąg dalszy swych wywodów.

Dział trzeci: Erziehungs- und Unterrichtspraxis zawiera cztery artykuły. Karol Linke zajmuje się zagadnieniami ortografji[3], a Józef Tille w dalszym ciągu problemem „Jak dzieci przeżywają naukę języków"[4]. Edmund Plöckinger poświęca artykuł „Rachunkom pisemnym w szkole powszechnej"[5]. Najbardziej interesujący z tego działu jest artykuł Fritza

---

[1] Landesschulrat Dr. Espe, Bückeburg, Wie steht Frankreichs Nachkriegsgeneration zu Deutschland, Oesterreich und zur deutsch-französischen Verständigung? str. 6—12.

[2] August Nickel, Frankfurt a. M., Sprangers Strukturpsychologie und ihre Bedeutung für das Bildungsproblem, str. 12—21.

[3] Karl Linke, Wien, Die Behandlung von Merkwörtern im Rechtsschreibunterricht, str. 22—26. — [4] Josef Tille, Prägarten, O.-O. Wie Kinder Sprachlehre erleben (V), str. 26—30. — [5] Edmund Plöckinger, Wien, Vom schriftlichen Rechnen in der Volksschule, str. 30—36.

Heege „O wspólnocie pracy w klasie elementarnej" [1]. Autor twierdzi, że jedynym i zasadniczym celem wszelkiego wychowania jest wytworzenie poczucia społecznego, zmysłu wspólnoty. Zadaniem więc wychowawcy jest tak układać życie dziecka, by jak najwięcej otrzymywało podniet w tym kierunku przy zupełnem wykluczeniu surowości postępowania. Surowość bowiem może wprawdzie wytworzyć pewne zewnętrzne formy, nigdy jednakowoż nie da wewnętrznego przeżycia. Swoją teorję wspólnoty pracy, która prowadzi do uzyskania zmysłu społecznego, ilustruje autor przykładem nauki czytania.

Dział czwarty: Das neue Schulhaus wypełnia piąty już artykuł V. Fadrusa o nowych instytucjach wychowawczych wiedeńskich, opisujący nowo wzniesiony „Dom dzieci" [2]. Zakład prowadzony jest metodą Montessori. Artykuł ilustrowany bardzo ciekawemi i pouczającemi zdjęciami.

Dalszą, piątą, rubrykę stanowi dział poświęcony m. i. zagadnieniom kina i radja (Bild, Film, Funk, Schallplatte). Dr. Karol Hareiter omawia tu znaczenie przedstawień kinowych dla młodzieży słabiej uzdolnionej [3], a krótkie sprawozdanie o „Radjo szkolnem w Austrji" [4] podaje wiadomości o poczynaniach na tem polu w szkołach austrjackich.

W dziale poświęconym szkole wiejskiej (Die Landschule) podaje swój projekt pewnego typu szkoły Jan Steiner [5].

Ostatni dział poświęcony jest stosunkom między domem rodzinnym a szkołą (Elternhaus und Schule) i zawiera pomysł humorystycznego przedstawienia przeznaczonego na wieczorki urządzane przez uczniów.

W kronice pedagogicznej rzuca się na początku w oczy niepodpisany artykuł, atakujący Polskę za przymusowe wychowanie i kształcenie wojskowe wprowadzone jakoby do szkół polskich, niezgodny zresztą z prawdą. Artykuł powołuje się na wiadomości z prasy niemieckiej, a mianowicie z „Frankfurter Zeitung", „Ostexpress" i „Das werdende Zeitalter". Zeszyt zamyka przegląd fachowej prasy pedagogicznej i oceny nowych wydawnictw.

Schulreform. XI Jg. 1932, H. 2. — Pädagogische Bewegung und Kulturpolitik. Jan Steiner w artykule „Zagranica a wiedeńska reforma szkolna" [6]

---

[1] Fritz Heege, Bremen, Gemeinschaftsarbeit in der Elementarklasse, str. 37—42.

[2] Viktor Fadrus, Wien, Neue Erziehungsstätten Wiens: V. Das „Haus der Kinder", str. 43—51.

[3] Dr. Karl Hareiter, Wien, Schülerdifferenzierung und Lehrfilm, str. 51—58. — [4] Schulfunk in Oesterreich, str. 58.

[5] Hans Steiner, Wien, Zur Errichtung von Häuslerschulen in Oesterreich, str. 58—67.

[6] Hans Steiner, Wien, Das Ausland und die Wiener Schulreform, str. 91—94.

omawia niezwykłe zainteresowanie, jakie w Europie i krajach pozaeuropejskich wzbudziła wiedeńska reforma szkolna. Zainteresowanie to objawia się nietylko w korespondencji osób, zwracających się z prośbą o wyjaśnienie takich, czy innych szczegółów ustrojowych, czy pedagogicznych, lecz i w licznych wycieczkach zarówno jednostek, jak i całych grup zainteresowanych osób. Ze statystycznego zestawienia wynika, że wszystkie kraje europejskie, z wyjątkiem Portugalji, przysłały swych przedstawicieli celem zapoznania się z reformą szkolną, z pozaeuropejskich zaś Japonja, Palestyna, Chiny, Indje, Afryka, Ameryka i Australja.

Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. August Nickel kończy swe rozważania na temat „Strukturalnej psychologji Sprangera i jej znaczenia dla problemu kształcenia". Dr. H. Hochholzer omawia wartości dla nauki szkolnej nowej gałęzi nauki geograficznej, a mianowicie: geopolityki [1]. Z francuskiego dzieła Roberta Dottrensa p. t. Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle (1931) tłumaczy jeden rozdział Leopold Scheuch. Rozdział ten wyszczególnia cechy dobrego inspektora, do których należy wyśmienite zdrowie, zdrowy rozsądek, gruntowne wykształcenie, zdolności krytyczne i organizacyjne (jako urzędnika administracyjnego), wymowa, odbycie praktyki pedagogicznej, znajomość środowiska szkolnego, samokrytycyzm, duża siła woli, przyczem dobroć i optymizm. Inspektor winien przytem pamiętać stale o tem, że nie jest nadzorcą, ale współpracownikiem nauczycielstwa. O ile zaś stwierdzi, że nie rozumie współczesności i jej postępu, powinien ze stanowiska zrezygnować, a wiedzę swoją poświęcić nauczaniu w szkołach średnich.

Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Artykuł Karola Linkego mówi o nauce śpiewu i muzyki w szkołach [2], a Adolfa Nitschego — o nauce gramatyki obcego języka [3].

W dziale, poświęconym szkole wiejskiej (Die Landschule) podaje Ludwik Paulik wzór lekcji, opartej na czynnem współdziałaniu uczniów [4].

Zeszyt zamyka „Kronika pedagogiczna", „Przegląd prasy pedagogicznej" i omówienia książek, wśród których na specjalną uwagę zasługuje recenzja książki Roberta Dottrensa, o której wyżej była mowa.

S. T.

---

[1] Dr. H. Hochholzer, Wien, Neue Zweige geographischer Forschung und Lehre (I), str. 105—111.

[2] Karl Linke, Wien, Ist unser Gesangs- und Schulmusikunterricht auf dem rechten Wege? str. 114—123. — [3] Adolf Nitsche, Wien, Die Grammatik in der Fremdsprache, str. 123—128.

[4] Ludwig Paulik, Pitten, N.-O., Freitätige Unterrichtsgestaltung, str. 128—139.

Pädagogisches Zentralblatt, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht. Gesamtschriftleiter: Prof. Dr. Pallat. Schriftleiter des allgemeinen Teils: W. Franz Hilker. Schr. der Mitteilungen aus dem Zentralinstitut und der päd. Rundschau: Dr. Otto Bobertag. Verlag Julius Beltz — Langensalza. 1932.

12 Jg. 1932, Januar, H. 1. — W artykule „Narodowe i pedagogiczne zadanie ruchu ludnościowego" zauważa Georg Goetsch [1], że należy zwrócić baczniejszą uwagę na konieczność powrotu pewnej części ludności niemieckiej na wieś, zwłaszcza na Wschodzie. Należy nietylko obmyśleć odpowiednie plany, ale trzeba umieć wykształcić klasę przywódców tego ruchu (lekarz, adwokat, proboszcz, a przedewszystkiem nauczyciel wiejski).

Na pytanie: „Czy przyszłość szkoły średniej w Prusach jest zagrożona wskutek oszczędności?" szuka odpowiedzi Hans Richert [2]. Ponieważ stale słychać narzekania, że względy oszczędnościowe (zmniejszenie liczby godzin) utrudniają należyty rozwój szkoły średniej, H. Richert stwierdza, że ilościowemu ubytkowi godzin powinno towarzyszyć jakościowe polepszenie nauczania.

S. Sliosberg w artykule o „Szkole w dzisiejszej Rosji Sowieckiej" [3] (część pierwsza) daje obraz szkolnych stosunków sowieckich. Szkoła w Rosji Sowieckiej ma urabiać nowy typ człowieka, odpowiadającego komunistycznemu państwu. Dziecko ma być nie kształcone, ale formowane za pośrednictwem odpowiedniego systemu. Ażeby dziecko wyzwolić od wpływów „mieszczańskiego" ideału, należy uniemożliwić wychowanie rodzinie. Dzieci należałoby w nowych „socjalistycznych miastach" umieszczać w osobnych domach zdala od rodziny. Dwa są rysy charakterystyczne sowieckiej szkoły dzisiejszej: antyreligijność i udział jej w kampanji polityczno-gospodarczej. Ruch antyreligijny szerzy się od 1925 r. Dziecko ma otrzymać nietylko antyreligijne nauczanie, ale i wychowanie. Organizacja pionierów ma za zadanie propagować ten ruch na terenie szkoły i odpowiada organizacji komsomolców wśród starszej młodzieży. Ma ona też, między innemi, powodować, ażeby członkowie zwalczali uczucia religijne rodziców, wstrzymywali ich od udziału w nabożeństwach i t. p. Żywszy udział młodzieży w życiu politycznem pozostaje w związku z wzmożonem tempem życia komunistycznego w ostatnich latach, co powoduje rozmaite „kampanje": kolektywizacji gospodarstw, zwalczania analfabetyzmu, realizowania przymusu szkolnego. Szkoła szerzy wśród szerokich mas hasła bolszewickie. Zamiast hasła „ogólnego kształcenia" uczniów wysuwa się żądanie uwzględniania

---

[1] Georg Goetsch, Die nationalpädagogische Aufgabe in der deutschen Siedlungsbewegung, str. 3—7. — [2] Hans Richert, Ist die Zukunft der höheren Schule Preussens durch die Sparmassnahmen bedroht? str. 7—19. — [3] S. Sliosberg, Die Schule im heutigen Sowjetrussland, str. 20—30.

technicznych wiadomości i uzdolnień potrzebnych dla rozwoju produkcji. Szkoła ma przygotowywać do zawodu. Ta politechnizacja szkoły jest szczególnie podkreślana na wsi z powodu zakładania nowego typu gospodarstw zbiorowych (kołchozów). Ogólnorosyjska konferencja politechniczna (sierpień, 1930) podkreśla dobitnie ten konieczny związek szkoły z racjonalnym planem produkcji państwowej oraz niezbędność odpowiedniej rewizji metod i planów szkolnych.

W numerze tym zostaje wznowiona rubryka „Wissenschaftliche Forschungsberichte", jako ciąg dalszy podobnego działu z lat 1919—1922. Ma ona za zadanie dawać krótki, jasny i wyczerpujący obraz najnowszych badań naukowych pewnych zagadnień. Wiadomości te mają szczególną wartość dla specjalistów. O Salustjuszu pisze W. Kroll (Wrocław); Werner Technau (Rzym) podaje szereg zajmujących uwag na temat „Nowe wiadomości o Rzymie za cesarstwa"; K. Hampe (Heidelberg) — „Najnowsza literatura do historji cesarza Fryderyka II" — daje przegląd prac E. Kantorowicza, O. Vehse'go, G. Puttkamera i innych na temat wyżej wymieniony.

W dziale „Wiadomości Pedagogicznych" spotykamy treściwe wiadomości o „Nowych formach kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych", z działu porównawczej międzynarodowej statystyki szkolnej; komunikat Wydziału Zagranicznego Instytutu dla Spraw Wych. i Naucz. (Deutsche Pädagogische Auslandstelle, Berlin W. 35, Potsdamer Str. 120) daje obraz wymiany uczniów między Francją a Niemcami w r. 1931 oraz z innemi krajami.

Päd. Zentralbl. 12 Jg. 1932, Februar, H. 2. — Zeszyt drugi rozpoczyna wspomnienie pośmiertne, poświęcone Jerzemu Kerschensteinerowi. W artykule „Niedola kultury" Adolf Grimme [1] stwierdza, że przyczyny zubożenia kultury w Niemczech są natury gospodarczej, zwłaszcza z racji ciążących rat reparacyjnych, nie zaś z powodu zamierzonych powiększeń dóbr kulturalnych, w czem niektórzy radziby widzieć objaw lekkomyślności i nieodpowiedzialności.

Gerhard Lehmann w artykule „Podstawowe zagadnienia socjologji wychowawczej" [2] zauważa, że zagadnienie stosunku społeczeństwa i wychowania było zawsze aktualne. Podwójna nazwa „socjologja wychowania" i „pedagogika socjologiczna" zależy w gruncie rzeczy od tego, czy pedagog zajmuje się socjologją, czy też socjolog sprawami wychowawczemi. Różnica tkwi w metodzie. Pedagogika jest nauką normującą, a socjologja opisową. Największą trudnością dla pedagoga, zajmującego się socjologją wychowania, jest nie to, że socjologja wogóle nie tworzy ogólnie uznanego systemu,

---

[1] Adolf Grimme, Kultur in Not, str. 59—65. — [2] Gerhard Lehmann, Grundfragen der Erziehungssoziologie, str. 65—73.

lecz fakt, że w ramach socjologji wychowania nie można właściwie stosować kategoryj socjologicznych. Wychowanie jest raczej socjalnem urzeczywistnieniem, niż socjalną rzeczywistością. Następnie autor rozpatruje szereg zjawisk z dziedziny socjologji wychowania.

W artykule „Próby nowego wychowania w Palestynie" Hugo Rosenthal [1] charakteryzuje współczesne życie szkolne w tym kraju. Od czasu niepokojów w r. 1929 Anglja poczęła zmieniać swą politykę mandatową w Palestynie. Hebrajskie szkolnictwo jest dziełem wszechświatowej organizacji sjonistycznej. Cechami tego szkolnictwa są: szczególna opieka nad rozwojem szkół ludowych, rzemieślniczych, przemysłowych i rolniczych. Również w szkołach średnich kierunek praktycznego kształcenia jest szeroko uwzględniony. Rysem charakterystycznym, który wybitnie różni szkolnictwo tamtejsze od europejskiego i amerykańskiego, jest to, że już z ukończeniem trzeciego roku życia dzieci wychowują się w ogródkach dziecięcych. Dzieci pochodzą z wszystkich krajów świata. Rozmawiają językiem rosyjskim, polskim, żargonem, niemieckim, angielskim, rumuńskim i t. p. Trzy sposoby wychowania starają się zespolić dzieci z krajem: język, praca i samoodpowiedzialność. Język hebrajski jako bardzo starożytny, musi ulegać szybkiej modernizacji, w czem szkoła wybitnie dopomaga. Ona też rozpowszechnia nowe wyrazy i daje im prawo obywatelstwa. Po trzyletnim pobycie w ogródku dziecięcym uczęszczają dzieci do szkoły zasadniczej, uwzględniającej w dużej mierze pracę ręczną: introligatorstwo, ogrodnictwo, ślusarstwo i stolarstwo. Ten kierunek praktyczny wynika z potrzeb związanych z kolonizacją. Wychowanie fizyczne jest również szeroko uwzględnione, aczkolwiek szkoła musi często walczyć z prymitywnemi brakami. W kwietniu, przed rozpoczęciem się wielkich upałów, odbywają się masowe wycieczki szkolne po całym kraju. Szeroko rozbudzony jest ruch harcerski. Szczególną opieką otacza się zakłady sierot.

W drugiej części artykułu o „Szkole w dzisiejszej Rosji Sowieckiej" S. Sliosberg [2] przedstawia dalej szkolne stosunki sowieckie. Politechnizacji szkolnictwa towarzyszą odpowiednie metody. Należy do nich: 1) formowanie oddziałów szturmowców (pojedyńcze szkoły, nauczyciele oraz komunistyczna młodzież zobowiązują się przeprowadzić politechnizację szkoły); 2) zawody polegające na tem, że dwie lub więcej organizacyj, czy też osób, zobowiązuje się przeprowadzić w najkrótszym czasie pewien plan, czy zadanie; 3) przeprowadzanie „manewrów" albo „egzaminów dekadowych" polegających na tem, że formują się oddziały mające określone zadanie do spełnienia, np. dla politechnizacji, programów i podręczników międzynarodowego i klasowego wychowania. Na czele stoi oficer kierujący robotą. —

[1] Hugo Rosenthal, Versuche mit neuer Erziehung in Palästina, str. 73—85.
[2] Str. 85—91.

XV-ta konferencja Rad zajęła się energicznie sprawą zreformowania szkolnictwa. Rezolucja konferencji podkreśla, że politechnizacja, dążąc do urzeczywistnienia, ma zbliżyć szkołę do fabryk, stacyj traktorów sowchozów (przedsiębiorstw państwowych) i kołchozów (skolektywizowanych gospodarstw wiejskich). Praktyczne kształcenie w pracy produkcyjnej ma być szeroko uwzględnione w szkole; w każdej szkole musi być warsztat, izba pracy i ogród szkolny. Technicy, inżynierowie, agronomi i t. p. są obowiązani pomagać nauczycielom w pracy w tym kierunku. Dzieci mają brać udział w pracy na roli w okresie letnim. Konferencja zobowiązuje wszystkie organizacje sowieckie, komitety egzekucyjne i rady traktować sprawę przymusu szkolnego i politechnizacji szkoły jako zadanie „szturmowe". — Oprócz politechnizacji charakteryzuje szkołę sowiecką militaryzacja. Wykonywanie ćwiczeń wojskowych oraz nauka specjalnych przedmiotów wojskowych jest integralną częścią składową szkoły sowieckiej. Wogóle szkoła nie jest tworem samodzielnym, ale cząstką ogólnego ustroju komunistycznego.

Dział „Wissenschaftliche Forschungsberichte" zawiera artykuły „O najnowszych badaniach romantyki" Józefa Hechta; „Wyniki geograficznych badań" J. Arndta.

Nadto w dziale „Wiadomości Pedagogicznych" spotykamy szereg wiadomości aktualnych. *S. B.*

Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, Herausgeber: A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger, Leipzig, Quelle und Meyer, 1932.

7 Jg. 1932, Januar, H. 4. — Numer styczniowy miesięcznika „Die Erziehung" rozpoczyna Dr. Jan Heyse rozprawą p. t. „Filozofja w ramach Universitas Literarum" [1].

Fryderyk Schönemann w artykule „Podstawy wychowania w Ameryce" [2] bada historyczny rozwój teoryj wychowawczych amerykańskiego szkolnictwa, stwierdzając, że pozornie zdaje się ono obywać prawie bez wszelkiej teorji pedagogicznej. Jednakowoż jest to tylko pozór, jeśli chodzi o czasy współczesne, natomiast stwierdzenie to okazuje się słuszne, jeśli weźmie się pod uwagę historję szkolnictwa amerykańskiego od jego początków do drugiej połowy wieku dziewiętnastego. Aby uzasadnić swoje spostrzeżenie, autor przedstawia w ogólnym zarysie dzieje szkolnictwa amerykańskiego, wykazując, jak z biegiem lat i wysiłków poszczególnych jednostek wzrastała najpierw ingerencja w sprawy szkolnictwa władz stanowych,

---

[1] Dr. Hans Heyse, Die Philosophie im Rahmen der Universitas Literarum, str. 193—204. — [2] Prof. Dr. Friedrich Schönemann, Die Grundlagen der amerikanischen Erziehung, str. 205—222.

a następnie ogólnopaństwowych, nie osiągnąwszy jednak po dziś dzień zdecydowanego wpływu, jakkolwiek wpływy „Bureau of Education" przy centralnym rządzie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, zwłaszcza po wojnie, znacznie wzrosły. Zwiększenie tego wpływu przyczyni się, zdaniem autora, nietylko do uporządkowania szkolnictwa amerykańskiego, ale i do podniesienia ogólnego jego poziomu.

W następnym artykule Konrad Zeller podaje „Szkic reformy szkolnictwa średniego"[1]. Autor stwierdza, że mimo wielu reform przeprowadzonych w bieżących latach w szkolnictwie średniem, nie otrzymało ono jeszcze takiej formy, która mogłaby być uważana za zadowalającą. Krytyczne spojrzenie na całokształt zdobytej w szkole średniej wiedzy budzi poważne zastrzeżenia. Zastrzeżenia te dotyczą zarówno wyboru materjału naukowego, jako też i wyników nauczania. Można postawić pytanie, czy wszystko to, co abiturjent dziś musi umieć, należy uważać za pożądany materjał wiedzy ogólnej, czy wiele z tego materjału nie należy uważać jeno za balast, a czy, z drugiej strony, nie brakuje przypadkiem w tym całokształcie wielu rzeczy cennych. Atoli znaczenie tego zagadnienia maleje w stosunku do drugiego, bardziej, zdaniem autora, ważnego, to jest, czy zdobyta wiedza stoi w odpowiednim stosunku do zużytej celem jej przyswojenia energji, nakładu pracy i czasu. Otóż jeśli chodzi o ten drugi moment, to stwierdzić należy, że znajdujemy się prawie w analogicznem położeniu jak „szkoła łacińska" bezpośrednio przed wystąpieniem Komeńskiego. Jeśli więc dziś formalne kształcenie jest niemożliwe, ponieważ wszystkie przedmioty roszczą sobie pretensję do formalnego kształcenia, ponieważ zaś z drugiej strony głębokiemu materjalnemu kształceniu stoi na przeszkodzie to, że żaden przedmiot nie chce ograniczyć się tylko do przekazywania wiedzy, rozwiązanie problemu dzisiejszej szkoły średniej musi wyjść ze zróżniczkowania tych dwu zadań. Najprostszem wyjściem z tego stanu byłby powrót do jednostronności, albo formalnie kształcącej szkoły, np. gimnazjum klasycznego, albo materjalnie uczącej, np. średniej szkoły amerykańskiej. Tego rodzaju rozwiązanie nie odpowiadałoby jednakże ani postępowi, ani duchowi czasu, wobec tego autor przedstawia swój plan. Według tego planu wszystkie przedmioty należy podzielić z jednej strony na służące kształceniu formalnemu, z drugiej — na takie, które mają przekazywać tylko wiedzę materjalną. Obie grupy należy uznać za równowartościowe i każdej przyznać 12 godzin tygodniowo do rozporządzenia. Druga zasadnicza myśl autora polega na wyodrębnieniu dwu ostatnich lat nauczania szkoły średniej i nadania im specjalnego charakteru, polegającego na uczynieniu z nich szkół stopnia przejściowego do uniwersytetu z prawem wolnego wyboru pewnych przedmiotów. Jako trze-

[1] Konrad Zeller, Grundriss einer Reform der höheren Schulen, str. 223—231.

cią zasadę reorganizacji ustala autor, przy szczupłej stosunkowo ilości godzin obowiązkowych, możność wyboru dowolnych przedmiotów. Po ustaleniu zasad ogólnych nowej reorganizacji szkoły średniej autor omawia „przedmioty zasadnicze", których zadaniem będzie kształcenie formalne. W istocie każdy przedmiot może zostać „przedmiotem zasadniczym", jednak najlepiej do tego celu nadają się języki, przedewszystkiem łacina, pozatem matematyka i fizyka. Zasadniczym atoli problemem przy przedmiotach kształcenia formalnego nie jest zagadnienie, które to mają być przedmioty, lecz jak się ich uczyć będzie. O ile np. język łaciński będzie „przedmiotem zasadniczym", to celem nauki nie będzie tylko opanowanie łaciny, jako obcego języka, celem tym nie będzie również poznanie istoty ducha starożytności, lecz umożliwienie jak najwszechstronniejszej duchowej aktywności, której podłożem właśnie będzie język łaciński. Następnie przechodzi autor do omawiania przedmiotów, których celem będzie kształcenie materjalne, a te zkolei dzieli na obligatoryjne i takie, które uczeń może dowolnie sobie wybrać, pozatem w osobną grupę ujmuje przedmioty takie, jak rysunki, śpiew, muzykę, gimnastykę i t. d., określając je jako „przedmioty wolne".

W „Ruchu Pedagogicznym" omawia Walter Lietzmann „Formy egzaminacyjne" [1] i rozważania swoje zamyka konkluzją, że istnieją cztery możliwości przy przechodzeniu ze szkoły niższego stopnia do szkoły wyższego stopnia, a mianowicie: 1) bez egzaminu końcowego i wstępnego, 2) z egzaminem końcowym, lecz bez egzaminu wstępnego, 3) bez egzaminu końcowego, natomiast z egzaminem wstępnym i wkońcu 4) z egzaminem końcowym i egzaminem wstępnym. — Erich Lehmensick ogłasza artykuł o odpowiedzialności wychowawcy [2].

W dziale doniesień mamy artykuły Jerzego Vossa, Maksymiljana Bondy'ego [3] oraz wiadomości o zjazdach i posiedzeniach [4].

Die Erziehung. 7 Jg. 1932, Februar, H. 5. — Drugi zeszyt tegoroczny rozpoczyna wspomnienie pośmiertne, poświęcone przez prof. Edwarda Sprangera niedawno zmarłemu Jerzemu Kerschensteinerowi [5], w którem, omawiając doniosłe dzieło życia zmarłego reformatora, stawia go narówni z Pestalozzim.

---

[1] Die pädagogische Bewegung: Prof. Dr. Walter Lietzmann, Prüfungsformen, str. 231—238. — [2] Prof. Dr. Erich Lehmensick, Verantwortung des Erziehers und Beamtenhaftung, str. 238—247.

[3] Kleine Beiträge: Dr. Georg Voss, Freie Gabelung und Leistungshöhe auf den höheren Schulen, str. 248—252. — Dr. Max Bondy, Eine Aufgabe der Landerziehungsheime, str. 252—255.

[4] Nachrichten: Zur Kulturpolitik der Notzeit: Die Lehrerbildung in Preussen, str. 255—256.

[5] Prof. Dr. Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner †, str. 257—260.

Dr. Józef Schröteler [1] roztrząsa zagadnienie, czy kształcenie jest związane z pewnym światopoglądem i jaki jest wzajemny ich stosunek, przyczem ustala treść pojęcia światopoglądu. Po tych ogólnych rozważaniach autor przechodzi do właściwego tematu i bada stosunek światopoglądu do wykształcenia powszechnego.

Następnie mamy wyjątek z dzieła zmarłego Jerzego Reichweina p. t. „Werden und Bilden" — o szkole i indywidualności [2], w którym autor rozważa problem możliwości uzyskania ze znajomości indywidualności wychowanka pewnych punktów zaczepienia i zastanawia się, jaką posiada wartość ta znajomość w stosunku do objektywnych zadań szkoły. W wyniku swych rozważań dochodzi do przekonania, że znajomość indywidualności wychowanka ma bardzo duże znaczenie, gdyż pozwala na odpowiednią organizację nauczania i inny zasadniczo stosunek nauczyciela do swych zadań.

W „Ruchu Pedagogicznym" omawia Paweł Mahlow „Problemy szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej", a Bruno Hinst — Związek młodzieży „Die Zugscharen, Arbeitskreis für Jugendhilfe" [3].

W dziale doniesień Marja Reidemeister rozważa możliwości pedagogiki obrazowej [4] i dochodzi do przekonania, że optyczne metody nauczania winny znaleźć jak najszersze i pełne zastosowanie, tak ze względów psychologicznych, jak i pedagogicznych. Wprowadzenie nowej metody ułatwi znacznie naukę młodzieży, przedewszystkiem słabiej rozwiniętej umysłowo. Dla uzasadnienia swych twierdzeń przytacza szereg dowodów, uzyskanych przy przeprowadzeniu prób stosowania pedagogiki obrazowej. *S. T.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

N a u k a P o l s k a, jej potrzeby, organizacja i rozwój. XIV. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Instytutu Popierania Polskiej Twórczości Naukowej, Warszawa, Pałac Staszica. 1931. Str. X + 404.

(Treść: Marjan Heitzman, Nauka i uczony a społeczeństwo na tle historycznem. — Stanisław Zaremba, Utylitaryzm a czysta nauka. — Czesław Łapiński, Katedry i siły naukowe profesorskie w państwo-

---

[1] Prof. Dr. Josef Schröteler, Sinn und Grenzen weltanschaulich gebundener Volksbildungsarbeit, str. 261—282. — [2] Georg Reichwein †, Schule und Individualität, str. 282—296.

[3] Die pädagogische Bewegung: Rektor Paul Mahlow, Die Probleme der Volksschuloberstufe, str. 297—302. — Bruno Hinst, Die Zugscharen, Arbeitskreis für Jugendhilfe. Bericht über einen sozialpädagogischen Versuch aus der Jugendbewegung, str. 303—313.

[4] Kleine Beiträge und Mitteilungen: Marie Reidemeister: Bildpädagogik„ str. 313—317.

wych uczelniach akademickich w Polsce. — Antoni Łomnicki, O potrzebach matematyki stosowanej w Polsce. — Jan Rutkowski, Organizacja nauki a postęp nauki. — Jan Dobrzański, Z dziejów ofiarności na cele oświaty na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w latach 1795—1832. — Arthur P. Coleman, Nowe kierunki w nauczaniu w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. — Mieczysław Bogucki, Instytuty badawcze w Niemczech z zakresu przyrody i medycyny. — Jan Tomcsányi, Dzisiejsza organizacja nauki węgierskiej i jej warunki materjalne. — Henryk Batowski, Z dziedziny organizacji nauki w Czechosłowacji. — Henryk Batowski, Obecny stan nauki w Jugosławji. — Eugenjusz Frankowski, Organizacja nauki w Hiszpanji. — Kronika polska. Kronika zagraniczna. Recenzje).

Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. XV. *W pięćdziesięciolecie Kasy imienia Mianowskiego.* MDCCCLXXXI—MCMXXXI. — Wyd. Kasy im. Mianowskiego. 1932. Str. X + 449.

(Treść: Zygmunt Szweykowski, Zarys historji Kasy im. Mianowskiego. — Franciszek Bujak, Rozwój nauki polskiej w latach 1800 do 1880 w krótkim zarysie. — Materjały do badania psychologji twórczości naukowej. — Tadeusz Makowiecki, W sprawie ustalenia programu badań w dziedzinie kultury. — Czesław Reczyński, O potrzebach fizyki technicznej. — Jerzy Manteuffel, Rozwój i potrzeby papyrologji. — Kazimierz Dobrowolski, Główne zagadnienia dotyczące bibljotek państwowych w Polsce. — Henryk Batowski, Kilka uwag o potrzebie, zadaniach i organizacji przyszłego Instytutu Słowiańskiego w Polsce. — Kronika polska. Kronika zagraniczna. Recenzje).

Ochrona Przyrody. Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody. Rocznik 10. Kraków. Adr. red. oraz Biura P. R. O. P.: Kraków, ul. Lubicz 46. Nakł. P. R. O. P. Skł. gł. w Kasie im. Mianowskiego, Warszawa. 1930. Str. 309.

(Treść: Michał Siedlecki, Wielorybnictwo i ochrona wielorybów. — Władysław Szafer, Niszczenie przyrody pod hasłem użytkowania roślin leczniczych. — Adam Wodziczko, Zieleń miast z punktu widzenia ochrony przyrody. — Stanisław Kulczyński, Park natury na Polesiu i jego stosunek do planu meljoracji. — Tadeusz Świerz Zaleski, Rezerwat leśny w Gorcach im. Władysława Orkana. — Józef Motyka, Znaczenie rezerwatu karpackiej puszczy w Gorcach. — Aniela Kozłowska, Godne ochrony resztki stepów na Pokuciu. — Szymon Wierdak, Modrak tatarski w Polsce. — K. Bunikiewicz, Modrzewie, cisy i buki w powiecie rypińskim. — Roman Kuntze, Z dalszych badań nad fauną Chomca pod Lwowem. — Organizacja międzynarodowa ochrony przyrody. — Ochrona przyrody zagranicą. — Część urzędowa. Korespondencje. Wiadomości bieżące).

Ochrona Przyrody. Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody. Rocznik 11. Kraków. Nakł. P. R. O. P. Skł. gł. w Kasie im. Mianowskiego, Warszawa. 1931. Str. 228.

(Treść: Witold Kulesza, „Pan Tadeusz" ewangelją ochrony przyrody.— Wacław Gajewski, Szczątki flory pierwotnej w jarze Dniestru. — Stanisław Małkowski, Projekt rezerwatu nad Słuczą pod Hubkowem. — Roman J. Wojtusiak, O faunie rezerwatu w Gorcach im. Wł. Orkana. — Władysław Szafer, W sprawie ochrony zwierząt w porze godowej wogóle, a w szczególności w sprawie odstrzału jelenia karpackiego na rykowisku. — Władysław Burzyński, O niedźwiedziu wschodnich Karpat. — Edward Lubicz Niezabitowski, Wydra, jej znaczenie w biologji wód i konieczność jej ochrony. — Włodzimierz Kulmatycki, Głowacica z punktu widzenia ochrony przyrody. — A. Wodziczko i B. Pustoła, Brzoza karłowata w powiecie święciańskim. — Adam Wodziczko, Rezerwaty zieleni w rozbudowie naszych miast ze szczególnem uwzględnieniem Poznania. — Organizacja międzynarodowa ochrony przyrody. — Ochrona przyrody zagranicą. — Część urzędowa. Korespondencje: J. J. Karpiński, Z Parku Narodowego w Białowieży. — J. Mikulski, Z żeremi bobrowych. — J. Rafalski, Zielona Góra pod Olsztynem. — M. Sokołowski, „Postępy" realizacji Tatrzańskiego Parku Narodowego).

Prof. Dr. Władysław Szafer, przewodniczący P. R. O. P., Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1931. — Państwowa Rada Ochrony Przyrody. Nr. 31. — Kraków. Nakł. P. R. O. P. 1932. Str. 16.

Sławomir Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy. — Wyd. Bibljoteki Zrębu. — Warszawa. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. (1932). Str. XII + 304.

A. Auffray, Pedagogja świętego. (Ks. J. Bosko). Przekł. autoryzowany Anny Zahorskiej. Warszawa. Wydawnictwo Salezjańskie. 1932. Str. 121.

Dr. Stefan Truchim, Radjo a szkoła. Poznań. Nakł. Tygodnia Radjowego. 1932. Str. 40.

Jan Długokęcki, Jak zakładać i prowadzić szkolne kasy oszczędności? — Bibljoteka Samorządu. — Nakł. Samorządowego Instytutu Wydawniczego, Warszawa, Świętokrzyska 13. 1931. Str. 74.

Opisy powiatów a studja nad stosunkami województw, jako jednostek regjonalnych. — Towarzystwo Naukowe Płockie. — Płock. Nakł. Tow. Nauk. 1928. Str. 110.

W dwusetną rocznicę urodzin Jerzego Washingtona. Wyd. Wydział Oświaty Związku Narodowego Polskiego. 1932. Str. 47

KRONIKA

HARCERSKIE OBOZY NAUCZYCIELSKIE

Przed wojną i w pierwszych latach powojennych harcerstwo skupiało przeważnie młodzież szkół średnich, rychło jednak poczęło ogarniać dziatwę szkół powszechnych, tworząc dla niej t. zw. gromady zuchowe, bądź to samodzielne, bądź też związane z drużynami starszych chłopców lub dziewcząt. Wcześniej zajęła się tym ruchem organizacja żeńska, to też i odsetek młodzieży szkół powszechnych w drużynach żeńskich jest większy (około 36%, t. j. 9.615 harcerek według stanu z 1 stycznia 1931 r.), niż w drużynach męskich (około 29%, t. j. 10.527 harcerzy).

Rozwój drużyn w szkołach powszechnych napotyka na znacznie większe trudności, niż w szkołach średnich i to nie tyle może nawet na trudności natury technicznej (brak lokali, świetlic, środków finansowych, sprzętu obozowego i wycieczkowego), ile na brak instruktorów i zastępowych. O ile w szkole średniej wskazane jest nieraz powierzenie drużyny uczniowi i ograniczenie nauczyciela do roli opiekuna, doradcy i przyjaciela, wywierającego w sposób dyskretny wpływ wychowawczy — o tyle w szkole powszechnej nauczyciel sam musi nietylko drużyną kierować, ale aż nazbyt często przeprowadzać osobiście zbiórki poszczególnych zastępów, niema bowiem do dyspozycji wyrobionych zastępowych — najmłodszych wodzów i przewodników swych kolegów.

Tak bardzo pożądany rozwój harcerstwa w szkołach powszechnych więcej niż gdzie indziej zależy od dobrego przygotowania nauczycieli do kierowania tą pracą.

Główna Kwatera Żeńska Z. H. P. od r. 1921 prowadzi systematyczną akcję w tym kierunku, by w czasie wakacyj przeszkolić jak największy zastęp nauczycielek, zgłaszających gotowość podjęcia się prowadzenia drużyn.

Ze strony Głównej Kwatery Męskiej istniała próba organizowania kursów tego typu (w r. 1922 z inicjatywy nacz. insp. harc. w Min. W. R. i O. P., dr. T. Strumiłły).

Po paroletniej przerwie podjął tę akcję insp. Sieroszewski. W r. 1930 Ministerstwo W. R. i O. P. zorganizowało w ramach wakacyjnych kursów dla nauczycieli szkół powszechnych dwa kursy harcerskie: w Żegiestowie (Okrąg Szkolny Krakowski) i w Skorzęcinie (O. S. Poznański).

Próba ta wypadła dodatnio i dała dobre rezultaty, to też w następnym roku 1931 odbyły się już cztery kursy tego typu według programu, opartego na dorobku i doświadczeniach kursów żegiestowskiego i skorzęcińskiego.

Program ten opracował i ogłosił w specjalnej broszurze dr. Władysław Szczygieł, komendant krakowskiej chorągwi harcerskiej i kierownik kursu w Żegiestowie [1].

Obok zadania wyszkolenia kierowników i opiekunów drużyn i gromad harcerskich omawiane kursy nauczycielskie mają jeszcze cel drugi, ogólniejszy z punktu widzenia potrzeb szkoły, a mianowicie mają one zapoznać nauczyciela z metodyką wychowawczą systemu skautowego i w ten sposób pogłębić jego doświadczenie pedagogiczne, mają go pozytywnie ustosunkować do zagadnień życia zbiorowego młodzieży, dać mu sposobność do praktycznego — osobistego przeżycia obozu harcerskiego, na którym najlepiej zaznajomi się z całością metody skautowej.

Zapoznać uczestnika z bogatym dorobkiem skautingu z zakresu obozowania i prowadzenia wycieczek, by miał możność wprowadzenia go do życia szkolnego na użytek całej młodzieży szkolnej — to drugie zadanie harcerskich kursów nauczycielskich.

Ujęcie ich programu w wyżej przedstawiony sposób zawdzięczać trzeba gronu instruktorów harcerskich — studentów Studjum Pedagogicznego w Krakowie, którzy zajęli się naukowem badaniem metod skautowych i zestawieniem ich z postulatami współczesnych teoryj pedagogicznych i psychologicznych, a w r. 1930 prowadzili wspomniany kurs w Żegiestowie.

Warunkiem realizacji przedstawionych zamierzeń było organizowanie kursów nie pod dachem, ale w obozie pod namiotami.

Obóz harcerski w swej istocie różni się bardzo zasadniczo od kolonij młodzieży, urządzanych zazwyczaj dla celów zdrowotnych i od obozów wychowania fizycznego lub przysposobienia wojskowego.

Obóz harcerski stanowi „społeczność wychowującą". W grupie młodzieży, która doń przybywa, związanej już przynależnością do jednej drużyny, jej tradycją i zwyczajami, na tle współpracy i wspólnych przeżyć emocjonalnych wytwarza się ścisła łączność duchowa, której wyrazem jest swoista atmosfera, t. zw. „duch harcerski w obozie".

Głębokie współdziałanie instruktorów i wychowanków, dzielących z sobą pożywienie i odpoczynek, biorących udział w tych samych pracach organizacyjnych, przyczynia się do wytworzenia łączącej ich więzi. Uczestnicy kolejno wykonują prace dla całości: gotują i przyrządzają potrawy, usługują przy stole, zmywają naczynia, dbają o porządek i czystość, pełnią funkcje oboźnego, zastępowych, inwentarzowego, bibljotekarza, gospodarza

---

[1] Dr. Wł. Szczygieł, Harcerskie obozy nauczycielskie — cel, program, organizacja. Kraków, 1931.

i t. p. Jednostka podporządkowuje się dobru całości, wyzbywa się samolubstwa, niekoleżeństwa, uczy się uprzejmości, obowiązkowości, solidarności.

Obóz staje się klasyczną „szkołą pracy", w której własnemi rękoma trzeba wznieść swą wakacyjną siedzibę, zbić z desek łóżko, wewnętrzne urządzenia namiotowe, stoły, ławki, zbudować kuchnię, wykopać piwnicę, spiżarnię i doły na odpadki, postawić maszt, ogrodzić teren, wznieść bramę wejściową i całość pięknie przyozdobić — a przez cały czas trwania obozu utrzymać w należytym porządku.

Fakt wytworzenia się w obozie „społeczności" jest podstawowym czynnikiem wychowania moralnego i społecznego uczestników. Drugim jest przyroda, uczuciowy stosunek młodzieży do niej, oddziaływanie jej piękna i uroku. Niemałe wreszcie znaczenie mają względy zdrowotne i możność wykorzystania wszystkich środków wychowania fizycznego.

Kursy nauczycielskie, zapoznając swych uczestników ze sposobem i techniką prowadzenia obozów harcerskich, spełniają ważną rolę ogólnowychowawczą, umożliwiając zastosowanie zdobyczy harcerstwa w obozownictwie młodzieży szkolnej, przenikanie metody skautowej do szkolnictwa.

Kursy nauczycielskie prowadzone są więc ściśle według norm, przyjętych ogólnie w obozownictwie harcerskiem. Uczestnicy sami stawiają namioty na wyznaczonym terenie i, podzieleni na zastępy, pełnią wyznaczone funkcje i wykonują odpowiednie prace, nie wyłączając gotowania.

Rozkład dnia jest następujący: godz. 6 rano — pobudka; 6^{05}—6^{45} — gimnastyka; 6^{45}—7^{45} — porządkowanie, podniesienie sztandaru, modlitwa; 7^{45}—8^{15} — śniadanie; 8^{15}—12^{15} — zajęcia; 12^{15}—15^{15} — kąpiel, obiad, cisza dzienna, czas wolny; 15^{15}—19 — co drugi dzień zajęcia, co drugi czas wolny, lub też stale wolne do godz. 17, a od 17 do 19 — zajęcia; 19—19^{45} — wieczerza; 19^{45}—21^{30} ognisko — prace uczestników; 21^{30}—22 — opuszczenie sztandaru, modlitwa, cisza nocna. Niedziele są oddane do dyspozycji uczestników.

W ramach tego rozkładu odbywają się wykłady, ćwiczenia i wycieczki.

Wykłady mają zaznajomić uczestników:

1) z teorją skautingu i harcerstwa, t. j. wprowadzić ich w zagadnienia skautowe oraz udzielić wskazówek, gdzie i jak kształcić się należy w zakresie harcerstwa;

2) z psychologicznemi i socjologicznemi podstawami systemu wychowania skautowego, t. j. oświetleniem teorji skautingu od strony pedagogicznej;

3) z metodyką pracy w zastępie i drużynie;

4) z teorją wychowania fizycznego i gier polowych, gdzie chodzi o zaznajomienie uczestników z ostatniemi zdobyczami w dziedzinie systematyki i metodyki ćwiczeń, oraz znaczeniem wychowawczem gier polowych.

Uzupełnieniem wykładów są prace uczestników, odczytywane lub wy-

głaszane wieczorem przy ognisku. Przy opracowaniu ich pomocna jest bibljoteka obozowa, zawierająca najważniejsze wydawnictwa pedagogiczne i harcerskie.

W zakres ćwiczeń wchodzą: ćwiczenia pioniersko-obozowe, gry polowe, gimnastyka, ćwiczenia zmysłów, ćwiczenia kartograficzne, przyrodnicze, krajoznawcze i samarytańskie.

Wiele z nich organizuje się w formie krótkich wycieczek, pozatem wycieczki mają być wzorem prowadzenia ich dla młodzieży. Jedna dłuższa wycieczka powinna być połączona z biwakowaniem i mieć na celu poznanie dalszej okolicy.

O ile kurs, zorganizowany w 1930 r. w Żegiestowie, wprowadził do programu zagadnienia pedagogiczne, o tyle kurs skorzęciński, którego kierownikiem był prof. Konstanty Zajda z Poznania, rozwiązał w sposób zadowalający sprawę metodycznego przygotowania uczestników do kierowania drużyną harcerską. Obok kursu umieszczono bowiem obóz jednej z drużyn, w którym można było przeprowadzać zbiórki pokazowe, praktyczne ćwiczenia i obserwować życie młodzieży.

W r. 1931 obok kursów zorganizowano też wzorowe obozy młodzieży.

Wyniki kursu żegiestowskiego i skorzęcińskiego były przedmiotem dwu konferencyj w Ministerstwie W. R. i O. P., a na ich podstawie opracowano program na rok 1931.

W lecie 1931 r. odbyły się cztery kursy, trwające od 6 lipca do 4 sierpnia. Liczyły one stu uczestników: 23 z okręgu szkolnego poznańskiego, 22 z wileńskiego, 20 z krakowskiego, 16 z lubelskiego, 13 z łódzkiego, 2 z lwowskiego, 2 z śląskiego, 1 z pomorskiego, 1 z wołyńskiego.

Uczestnicy przeszli według programu pełne wyszkolenie obozowe. Program wszędzie wyczerpano, modyfikując go nieznacznie. Na jednym z kursów wprowadzono naukę strzelania z broni małokalibrowej i pływania oraz uwzględniono w większej mierze psychologję wieku 8—12 lat.

Dobór uczestników był naogół dobry, znaczna ich część wykazywała duże oczytanie w literaturze pedagogicznej i zainteresowanie nowemi prądami w nauczaniu i wychowaniu.

Kurs organizowany przez Kuratorjum O. S. Krakowskiego odbył się w Brennej (st. kol. Skoczów, pow. Cieszyn, 4 km od szkoły instruktorskiej Z. H. P. na Buczu) pod kierownictwem dr. Władysława Szczygła. Kurs odbył wycieczkę krajoznawczą przez Beskid Śląski i Fatrę do Zamków Orawskich oraz na Baranią Górę, Równicę i do Cieszyna.

W Brennej odbył się również kurs organizowany przez K. O. S. Lubelskiego pod kierownictwem instruktora Kuratorjum O. S. Łódzkiego, p. J. Janiczka.

Na kursie tym przeprowadzono bardzo umiejętnie współpracę z sąsiadującym obozem młodzieży. Uczestnicy zwiedzili Wisłę, Ustroń i odbyli

wycieczkę przez Baranią Górę—Stożek do Jabłonkowa i Cieszyna czeskiego i polskiego.

Obóz, organizowany przez K. O. S. Poznańskiego, rozbito w Sierakowie (pow. Międzychód) nad dwoma jeziorami. Kierownikiem był prof. Konstanty Zajda. Na kursie tym uwypuklono w większej mierze, niż gdzie indziej, ideowe i etyczne znaczenie ruchu harcerskiego, jako pewnej koncepcji światopoglądowej.

Kurs K. O. S. Wileńskiego odbył się w Rykontach (pow. wileńsko-trocki) nad Wilją, skąd urządzono wycieczki do Trok i Wilna. Na otwarcie kursu przybył ks. biskup Bandurski, dowodem zainteresowania się p. Kuratora Szelągowskiego był fakt spędzenia przezeń w obozie paru dni. Kursem kierował dr. Ludwik Bar.

Uczestnicy kursów, korzystając z dobrze wyposażonych bibljotek, opracowali szereg prac. Podaję kilka powstarzających się tematów: chłopiec polski i jego charakterystyka; samorząd i wychowanie, ich znaczenie w wychowaniu z uwzględnieniem harcerstwa; programy niżej i wyżej zorganizowanych szkół powszechnych a program zajęć harcerskich; harcerstwo a szkoła powszechna; harcerstwo a szkoła twórcza; jak wyrabiać w szkole karność zapomocą harcerstwa; charakterystyka chłopca, przerobionego wpływem wychowawczym drużyny (na podstawie ankiety wśród uczestników); współzawodnictwo; typ instruktora harcerskiego; metoda wilczęca; drużyny włóczęgów i starszego harcerstwa; jak kształcić młodzież w kierunku samostarczalności skarbowo-gospodarczej; wartości obozu letniego; praca społeczna obozów; znaczenie symbolistyki i obrzędów w wychowaniu i obrzędowość harcerska; rola harcerstwa w wychowaniu państwowem młodego pokolenia; jak założyć zastęp, drużynę, koło przyjaciół harcerstwa i t. p.

Na wszystkich kursach omówiono cele i środki wychowania obywatelsko-państwowego.

Uczestnicy okazywali duże zadowolenie ze spędzonego w obozie okresu wakacyj. W bezimienych ankietach podnoszono ustosunkowanie się kierownictwa do uczestników, pogodną atmosferę, współżycie z kolegami, niespodziewane warunki zdrowotne, podkreślano zrozumienie wartości skautingu, zarówno jako ruchu ideowo-etycznego, jak i jego metod wychowawczych.

Doświadczenia akcji kursowej 1931 r. posłużą jako materjał dla zmiany programu kursów, organizowanych w ciągu nadchodzących wakacyj. Nasuwa się konieczność uwzględnienia w większej mierze programów i metod zuchowych (t. j. dla dziatwy do lat 12), opracowanych w ostatnim roku przez Główną Kwaterę Harcerzy. Zamierzone jest zorganizowanie pięciu kursów dla nauczycieli szkół powszechnych oraz jednego dla nauczycieli szkół średnich.

Niskie opłaty, nieprzekraczające 60 zł., są znacznem ułatwieniem dla biorących w nich udział. *M. W.*

NAUKA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W NIEMCZECH.

„Zentralblatt für die gesamte Unterrichts - Verwaltung in Preussen" — organ pruskiego ministerstwa nauki, sztuki i oświecenia publicznego, w Nr. 24-ym z 20. XII. 1931 r., poz. 413 zamieszcza rozporządzenie, regulujące nauczanie obcego języka w szkołach średnich.

Od Wielkanocy 1932 r. obowiązuje nauka języka francuskiego we wszystkich szkołach średnich. Również te szkoły, które dotychczas uczyły języka angielskiego lub łacińskiego, wprowadzają naukę francuskiego. Szkoły uczące dwóch języków nowożytnych (Realgymnasium, Reformrealgymnasium, Oberrealschule, Oberlyzeum) winny oświadczyć, który język pragną uważać za główny, względnie którego naukę pragną pogłębić.

Szkoły, wybierające język francuski jako główny, mają stosować w nauczaniu „plan a", załączony do rozporządzenia. Szkoły, które pozostają przy nauce angielskiego jako języka głównego, obowiązuje „plan b".

P l a n a przewiduje: I. a) dla męskich szkół średnich, w których obowiązuje jeden język nowożytny jako główny: w Realgymnasium tygodniowo łącznej nauki języka francuskiego jako głównego we wszystkich klasach 28 godzin (angielskiego 20); Reformrealgymnasium — języka francuskiego 43 godziny (ang. 22); Oberrealschule — jęz. franc. 40 godzin (ang. 22); b) w szkołach, w których uczy się drugiego języka w ograniczonym zakresie: Reformrealgymnasium (z łaciną)—języka francuskiego 40 godz. (ang. 16); Deutsche Oberschule — języka francuskiego 44 godz. (ang. 13); II. a) dla żeńskich szkół średnich, w których obowiązuje jeden język nowożytny jako główny: w Oberlyzeum — nauki języka francuskiego jako głównego 38 godz. (ang. 23) łącznej nauki we wszystkich klasach; w Oberlyzeum der Oberrealschulrichtung — języka francuskiego 35 godz. (ang. 21); b) w szkołach, w których uczy się drugiego języka w ograniczonym zakresie: Realgymnasiale Studienanstalten — języka francuskiego 35 godz. (ang. 16); Deutsche Oberschule für Mädchen — języka francuskiego 40 godz. (ang. 13).

P l a n b przewiduje: I. a) dla szkół średnich, w których obowiązuje jeden język nowożytny jako główny: w Realgymnasium tygodniowo łącznej nauki języka angielskiego jako głównego we wszystkich klasach 24 godz. (francuskiego 24); Reformrealgymnasium — języka angielskiego 27 godz. (franc. 38), Oberrealschule — języka angielskiego 27 godz. (franc. 35); II. a) dla żeńskich szkół średnich, w których obowiązuje jeden język nowożytny jako główny: w Oberlyzeum nauki języka angielskiego jako głównego — 28 godzin (francuskiego 33); Oberlyzeum der Oberrealschulrichtung — języka angielskiego 25 godz. (franc. 31); b) w szkołach, w których uczy się drugiego języka w ograniczonym zakresie: Realgymnasiale Studienanstalten — naukę języka angielskiego 20 godz. (franc. 31);

Deutsche Oberschule für Mädchen — języka angielskiego 16 godzin (franc. 37).

Jak widać, należy zanotować doniosły zwrot w Niemczech w nauczaniu języków obcych na korzyść języka francuskiego. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że nawet w szkołach uczących wedle planu b, t. j. w tych, które pozostają przy nauce języka angielskiego jako głównego — ilość godzin przeznaczonych na naukę języka francuskiego jest większa, aniżeli na naukę języka angielskiego. *S. B.*

ZMNIEJSZENIE LICZBY AKADEMIJ PEDAGOGICZNYCH W PRUSACH

Pruskie Ministerstwo Oświaty wydało rozporządzenie, na mocy którego, z powodu kryzysu gospodarczego i nadprodukcji sił nauczycielskich, liczba Akademij Pedagogicznych w przyszłym roku zredukowana zostanie do 10, z 15 dotychczas istniejących. Zostaną zamknięte Akademje w Szczecinie, Kassel, Erfurcie, Altonie i Chociebużu (Cottbus). Reszta Akademij będzie wprawdzie czynna, lecz z nowym rokiem szkolnym nie przyjmie zupełnie nowych słuchaczy.

NOWY ZAKŁAD KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W AMERYCE

Teachers College, Columbia University zapowiada otwarcie od września 1932 r. nowego zakładu kształcenia nauczycieli. Podajemy poniżej informacje o projektowanym programie tego zakładu na podstawie Educational Research Bulletin, wydawanego przez College of Education Uniwersytetu Stanu Ohio (Vol X, Nr. 27, November 25, 1931). Nowa uczelnia ma mieć charakter „undergraduate college" i udzielać absolwentom stopni „Bachelor of Science" i Magistra. Kierownikiem będzie prof. Thomas Alexander z Teachers College.

Zadaniem nowej instytucji ma być demonstrowanie różnych metod dobierania i kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkoli, szkół elementarnych i średnich. Obok kształcenia swoich uczniów będzie ona stanowiła szkołę doświadczalną dla słuchaczy uniwersyteckiego Teachers College, gdzie słuchacze ci będą mogli obserwować zastosowania udoskonalonych metod kształcenia nauczycieli. Szkoła ta zatem będzie w zakresie kształcenia nauczycieli odgrywała taką rolę w stosunku do Teachers College, jak istniejące już obecnie Lincoln School i Horace Mann School w zakresie szkoły elementarnej i średniej; trzy wspomniane szkoły będą, każda w swoim zakresie, instytucjami wytwarzającemi i demonstrującemi nowe metody kształcenia.

W nowem kolegjum ma być stosowana ścisła selekcja kandydatów, ażeby dobrać zespół, rokujący najlepsze nadzieje wykształcenia się na doskonałych nauczycieli i wychowawców. O współpracę w tym względzie będą proszone zarządy szkół, do których kandydaci poprzednio uczęszczali. Przy wyborze kandydatów będą brane pod uwagę: stan zdrowia, postępy w naukach, cechy osobiste i uzdolnienia. Wybór nie będzie ograniczał się do pewnego zamkniętego terytorjum.

W pierwszym roku ma być przyjętych 100 kandydatów i 100 kandydatek o wybitnych uzdolnieniach i cechach osobistych, ze względu na to, że przeciętność jest, zdaniem twórców szkoły, przekleństwem dzisiejszego nauczycielstwa. Równa liczba mężczyzn i kobiet wśród kandydatów ma być przeciwdziałaniem przeciwko dzisiejszej przewadze liczebnej kobiet w uczelniach amerykańskich, co uważane tam jest za rzecz niekorzystną.

Czas trwania studjów w kolegjum będzie wynosił od 3 do 5 lat, zależnie od zdolności danego osobnika. Przynajmniej jeden rok z tego czasu ma być spędzany na studjach i podróżach zagranicą. Studenci będą również obowiązani spędzić pewien czas na pracy w instytucjach przemysłowych lub handlowych, ażeby, zostawszy nauczycielami, mieli dostateczne pojęcie o zajęciach tego środowiska, do którego wchodzi znaczna większość uczniów, kończących szkoły amerykańskie. Do uzyskania świadectwa końcowego wymagana też będzie roczna praktyka w szkołach prywatnych lub publicznych. Zarząd kolegjum zapewnił sobie w tym względzie pomoc całego szeregu okręgów szkolnych.

O ile uda się twórcom kolegjum urzeczywistnić swe projekty, spodziewają się oni, że nietylko samo kolegjum kształcić będzie nauczycieli znacznie wyżej stojących od dzisiejszych, ale że i inne zakłady kształcenia nauczycieli w całym kraju przejmą jego metody, co doprowadzi do reformy szkolnictwa, zależnej przedewszystkiem od nowego pokolenia nauczycieli. Ponieważ wszystkie zagadnienia dla przyszłego nauczyciela mają się ogniskować wokoło dziecka, program studjów będzie się zajmował naturą dziecka i jego rozwojem, a studenci będą pod starannym kierunkiem pozostawali stale w bliskim kontakcie z dziećmi ze szkół doświadczalnych, należących do Teachers College i innych instytucyj.

Zważywszy, że przyszły nauczyciel musi być naprawdę działaczem społecznym, program kolegjum będzie obejmował ekonomję, socjologję, politykę i zagadnienia życia obywatelskiego i gospodarczego, a każdy słuchacz będzie miał sposobność wzięcia udziału w jakiejś formie roboty społecznej. Coroczne obozowanie będzie dawało pole do kształcenia się w dziedzinie wychowania fizycznego, a także biologji, astronomji i t. p.

Kolegjum zerwie z osławionym amerykańskim systemem zaliczania uczniom punktów w ciągu studjów i opierania na tem świadectw końcowych. Udzielanie świadectw ukończenia szkoły będzie się opierało na

odpowiednich egzaminach, zarówno praktycznych, jak teoretycznych, na sposób europejski. Zespół wykładających w nowem kolegjum będzie dobrany równie starannie, jak studenci. Wytwarzana będzie ścisła współpraca i kontakt między wykładającymi a studentami dla wytworzenia jak najkorzystniejszej atmosfery wychowawczej. *E. A. K.*

TYGODNIOWE KURSY PEDAGOGICZNE CENTRALNEGO INSTYTUTU DLA SPRAW WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Centralny Instytut dla Spraw Wychowania i Nauczania w Berlinie [1] urządza w miesiącach od czerwca do sierpnia 1932 r. szereg tygodniowych kursów pedagogicznych (Pädagogische Studienwochen), mających na celu zaznajomienie nauczycieli zagranicznych ze strukturą współczesnego szkolnictwa niemieckiego i stosowanemi w niem metodami nauczania i wychowania.

Kierownictwo kursów obejmą najwybitniejsi przedstawiciele poszczególnych dziedzin nauczania w różnych rodzajach szkół. W kursach uczestniczyć będą również nauczyciele niemieccy w celu umożliwienia wymiany myśli między gośćmi zagranicznymi a przedstawicielami nauczycielstwa miejscowego.

Ogólne kursy, zapoznające z pedagogiką niemiecką. E. I. Wycieczka naukowa pedagogów amerykańskich, od 20 czerwca do 1 sierpnia. Kierownik: radca szkolny Hilker, zast. kier. Instytutu i prof. Th. Alexander, Teachers College, Columbia University. W wycieczce uczestniczyć mogą również inni pedagogowie, mówiący po angielsku. Celem wycieczki, zorganizowanej przez C. Instytut niemiecki wespół z Teachers College, Columbia University, jest zapoznanie uczestników z wszelkiemi rodzajami szkół niemieckich, ażeby na tej podstawie dać obraz całości ustroju tego szkolnictwa. Praca każdego tygodnia będzie się ogniskowała w jednem większem mieście, stąd będą zwiedzane okoliczne szkoły i instytucje wychowawcze. Takiemi centrami będą: Berlin, Drezno, Weimar, Monachjum, Stuttgart, Frankfurt, Düsseldorf. W Weimarze uczestnicy wycieczki będą mieli sposobność wziąć udział w obchodach związanych z jubileuszem Goethego.

E. II. Ogólny pedagogiczny kurs informacyjny. Od 8 do 13 sierpnia. Kierownik: radca szkolny Hilker. Przewidywane jest utworzenie 2 grup: mówiących po niemiecku i mówiących po angielsku, o ile do tej ostatniej

---

[1] Korespondencję w sprawie kursów należy zwracać pod adresem: Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamer Str. 120.

zgłosi się dostateczna liczba uczestników. Pod kierunkiem znanych fachowców utworzone będą zespoły pracy (Arbeitsgemeinschaften), zajmujące się szkolnictwem początkowem, „pośredniem" (Mittelschulen), średniem i zawodowem. Przed południem odbywać się będą zwiedzania szkół, po południu zebrania zespołów pracy. Uzupełnieniem tego krótkiego wstępnego kursu będą trzy następne (E. III, E. IV, E. V).

E. III. Metodyka szkoły ludowej. Od 15 do 30 sierpnia. Kierownik: St. Konetzky. Przewidywane są następujące wykłady: Organizacja i praca niemieckiej szkoły ludowej; Nowe próby praktycznej roboty szkolnej; Praca w szkole podstawowej (Grundschule); Praca w wyższych oddziałach szkoły ludowej — oraz następujące zwiedzania szkół: szkoły jednoklasowej; szkoły wiejskiej o większej liczbie klas; szkoły wielkomiejskiej; szkoły doświadczalnej w mieście. Szkoły, które mają być zwiedzane, są typowemi przykładami swojego rodzaju i są kierowane przez wytrawnych pedagogów.

E. IV. Metodyka szkoły średniej. Od 15 do 20 sierpnia. Kierownik: radca szkolny Hilker. Kurs dzieli się na hospitacje lekcyj i wykłady. Hospitowanie odbywać się będzie grupami na lekcjach wszystkich przedmiotów. Wykłady rozciągać się będą na metodyki następujących dziedzin: język niemiecki, historja, geografja, języki nowożytne, języki starożytne, matematyka, biologja, chemja i fizyka, rysunek, ćwiczenia cielesne, muzyka. Plan będzie tak ułożony, że w zakresie pewnej liczby przedmiotów będzie można bywać na lekcjach w kilku szkołach.

E. V. Psychologja pedagogiczna. Od 15 do 27 sierpnia. Kierownik: dr. O. Bobertag. Celem kursu jest zapoznanie słuchaczów z metodami, wynikami i praktyką psychologji pedagogicznej. Uczestnikami mogą być pedagogowie wszelkiego rodzaju. Przewidywany jest następujący plan pracy: Zadania i metody obserwacji i oceny uczniów (2—3 godziny podwójne), w związku z tem w ciągu obu tygodni po dwa przedpołudnia poświęcone być mają obserwacji uczniów. Objektywne określanie osiągów i uzdolnień na usługach szkoły (2—3 godz. podw.). Podstawowe kwestje psychologji. Psychologja uczenia się (4 godz. podw.). Psychoanaliza i psychologja indywidualna w zastosowaniu do pedagogiki (2 godz. podw.). Psychologja nauczania (2—3 godz. podw.). Podstawy psychologiczne nowych prądów w metodyce nauczania (Montessori, Decroly, Dalton-Plan i t. d.) (4 godz. podw.).

Dalej odbędą się trzy kursy, poświęcone wychowaniu artystycznemu.

K. I. Wykształcenie gimnastyczne. Od 11 do 22 lipca. Kierownik: H. Medau. Lokal: Gymnastikschule Hinrich Medau, Berlin Schöneberg, Innsbruckerstr. 44. Nauka prowadzona będzie w językach niemieckim, angielskim i hiszpańskim. Program obejmować będzie kształcenie ruchów, muzykalny akompanjament ruchowy i ćwiczenia gimnastyczne z piłką.

Uczestnicy będą tworzyli grupy, stanowiące zespoły pracy. Wspólne wykłady będą wprowadzały w całokształt dziedziny gimnastyki. Zwiedzanie niemieckiej i pruskiej Wyższej Szkoły Ćwiczeń Cielesnych da uczestnikom możność zapoznania się z różnemi działami wykształcenia gimnastycznego.

K. II. Rysunek, malarstwo, rzemiosło artystyczne i oglądanie obrazów. Od 11 do 22 lipca. Kierownictwo: prof. Alfred Thon i Harro Siegel. Uczestnikami kursu mogą być zawodowo wykształceni nauczyciele rysunku i nauczyciele szkół początkowych bez specjalnego przygotowania (przy zgłoszeniach należy zaznaczać, do której z tych grup się należy). Fachowi nauczyciele rysunku będą mieli sposobność zapoznania się z zastosowaniami rozmaitych technik, pomysłami urządzania uroczystości szkolnych i kierowaniem oglądania obrazów. Druga grupa będzie się zapoznawała z metodyką nowoczesnego kształcenia artystycznego i ze stosowaniem środków pomocniczych z tej dziedziny.

K. III. Wykształcenie muzyczne. Od 27 lipca do 12 sierpnia. Kierownik: Georg Götsch. Lokal: Musikheim we Frankfurcie n/O. Docentami będą współpracownicy tej instytucji. Uczestnicy powinni stawić się na kurs 26 lipca. Nazwa kursu ma zaznaczać, że kurs nie będzie poświęcony metodyce jakiegoś określonego przedmiotu nauki, ale ma na celu zgromadzenie takich uczestników, którzy uznają potrzebę przeniknięcia całego życia szkolnego duchem muzycznym. Traktowane będą zatem nietylko nowe metody nauczania muzyki, ale i kwestja wychowania muzykalności wogóle oraz uprawiania muzyki przez laików. Taniec znajdzie także miejsce na kursie. Z powyższego wynika, że uczestniczyć w tym kursie mogą pedagogowie wszelkiego rodzaju, dopuszczeni będą również kierownicy grup młodzieży. Program wypełniany będzie w formie pracy zespołowej obok zajęć zbiorowych.

XIV KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI STOWARZYSZEŃ NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

W dniach od 19 do 23 lipca b. r. odbędzie się w Londynie XIV Kongres Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Szkół Średnich (Bureau International des Fédérations Nationales du Personnel de l'Enseignement Secondaire Public) [1].

Organizacją kongresu zajął się specjalny komitet, składający się z przedstawicieli czterech stowarzyszeń nauczycieli szkół średnich, należących do Federacji. Przewodniczącym tego komitetu jest Mr. G. Parker, honorowy sekretarz stowarzyszenia asystentów nauczycieli szkół średnich.

---

[1] Poprzedni kongres odbył się w Paryżu w lipcu ub. r. Zob. Oświata i Wychowanie, R. III/1931, zesz. 7, str. 690—691.

Król angielski zgodził się łaskawie objąć protektorat nad kongresem. Współdziałanie przyobiecały różne instytucje, jak Board of Education, Uniwersytet Londyński, lokalne władze szkolne, oraz szereg wybitnych pedagogów. Spodziewany jest liczny udział przedstawicieli krajów europejskich, jak również innych części świata, delegatów władz państwowych, stowarzyszeń nauczycielskich i t. d.

Głównym przedmiotem obrad będzie temat: „Zabawy i inne zajęcia pozaszkolne, oraz ich miejsce w organizacji szkoły średniej". Pozatem poruszane będą także inne tematy, jak np.: „Budynki szkolne i ich urządzenia", „Liga Narodów" i t. p. Poddany też będzie dyskusji główny problem kongresu 1933 r., mianowicie kwestja zawodowego przygotowania nauczyciela szkoły średniej.

Program rozrywkowy kongresu obejmuje przyjęcia w Uniwersytecie Londyńskim i w Mercer's Hall, zwiedzanie starych szkół i kolegjów w Eton, Winchester, w Oksfordzie i Cambridge.

Adres Sekretarjatu Komitetu Organizacyjnego: 29 Gordon Square, London W. C. 1.

III MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA W SPRAWIE KINEMATOGRAFJI KSZTAŁCĄCEJ W WIEDNIU 1931 R.[1]

III konferencja międzynarodowa w sprawach zastosowań filmu w dziedzinie nauki i nauczania odbyła się w Wiedniu od 21 do 31 maja 1931 r. Na konferencję przybyło 302 uczestników, reprezentujących Ligę Narodów, Belgję, Chiny, Danję, Francję, Gdańsk, Grecję, Estonję, Holandję, Łotwę, Meksyk, Norwegję, Austrję, Szwecję, Czechosłowację, Turcję, Niemcy, Węgry, Urugwaj, Sowiety i St. Zjednoczone. W liczbie tej sama Austrja miała 208 uczestników, Niemcy 29, Szwajcarja 13, Holandja 7. Polska nie była reprezentowana. Biorąc pod uwagę, że poprzednia II konferencja w Hadze liczyła 255 uczestników, stwierdzić należy wzrost zainteresowania mimo kryzysu gospodarczego.

Wygłoszono cały szereg interesujących referatów.

Inż. G. A. Witt (Wiedeń) w referacie „Dzisiejszy stan filmu naukowego w Austrji" dał zarys rozwoju tego filmu od r. 1926, w którym to roku powstał Związek kina szkolnego nauczycieli m. Wiednia, co spowodowało, że w r. 1929/30 odbyło się w Wiedniu 516 wyświetleń w godzinach zajęć szkolnych dla 96.408 uczniów oraz 605 przedstawień młodzieży poza godzi-

[1] Dritte Internationale Lehrfilm - Konferenz in Wien 1931, veranstaltet von der Internationalen Lehrfilm-Kammer (Basel) in Gemeinschaft mit dem Oesterreichischen Bildspielbund (Wien). — Herausgegeben im Auftrage des Wiener Arbeitsausschusses von Dr. Adolf Hübl, Wien 1931. Str. 132.

nami zajęć szkolnych dla 171.161 uczniów. Poza Wiedniem znajduje się 20 kin szkolnych. Pracę Schulkinobund'u subwencjonuje Ministerstwo Oświaty. Istnieje też cały szereg innych organizacyj: Urania, Wiener Volksbildungsverein, Verein Volkslesehalle, Oester. Katholisches Filmkomitee, Wiener Kosmos-Klub, Zentralstelle für d. Bildungswesen d. Sozialdemokratischen Arbeiterpartei. W r. 1930 zorganizowało austrjackie Ministerstwo Oświaty własny oddział filmowy w ramach urzędu filmowego, któremu od 1920 r. udziela subwencyj. Oddział ten prowadzi bibljotekę, która jest nietylko składem filmów, ale rozgałęzioną instytucją, służącą do przechowania i wypożyczania odpowiednio opracowanych filmów. Posiada też własną, bogatą bibljotekę, czasopisma fachowe oraz archiwum filmów historycznych i naukowych.

Dr. H. Amman (Monachjum) w referacie „Wymagania pedagogiki w produkcji filmowej" podniósł, że w szkole, obok innych środków poglądowych, należy posługiwać się zwłaszcza filmem. Obrazy winny być bez zarzutu, szczególnie pod względem estetycznym. Współdziałanie nauczycieli jest nieodzowne w opracowywaniu filmów.

Dr. W. Rahts (Berlin) — „Optyczne warunki wyświetlania filmów wąskich" — zwraca uwagę, że film naukowy winien być wykonany z materjału niepalnego. Ze względu na konieczność potanienia kosztów produkcji należałoby używać zamiast filmu 35 mm, inny 16 mm, którego efekt jest zupełnie odpowiedni.

Dr. R. Meister (Wiedeń) — „Film w badaniu i w nauce" — grupując filmy naukowe, odróżnia: a) objekty naturalne i dające się sfilmować w naturalnych warunkach, b) zdjęcia mikroskopowe, c) przedstawienia schematyczne (schemat, trick), d) przedstawienia ruchowe jako środek uzmysławiający dla pewnych zagadnień (np. z dziedziny matematyki i geologji). Zasadnicze wymagania filmu naukowego są następujące: rzeczowość, umiejętność zademonstrowania (tempo wyświetlania, obrazy kolorowe, film dźwiękowy). Dla celów badawczych winien film unaoczniać eksperyment i zachęcać do obserwacyj.

Dr. O. Storch (Graz) — „Mikrokinematografja a badania biologiczne" — podkreślał specjalne znaczenie tego rodzaju filmu dla należytej obserwacji przyrody, a szczególnie badania ruchów.

Dr. H. Lininger (Bazylea) — „Współdziałanie nauczyciela w produkcji filmów do nauczania" — stwierdza, że współpraca nauczyciela jest konieczna, gdyż należy filmować to, czego szkoła bezwzględnie potrzebuje, a nie to, co wogóle można sfilmować. Praktyk szkolny winien decydować, czy film ma być głównym przedmiotem w czasie lekcji, czy tylko ma objaśniać w pewnej mierze. Musi on być dostosowany do odpowiedniego poziomu widzów; długość filmu, napisy, sceny, opracowanie ścisłego scenarjusza — wszystko to wymaga współpracy pedagoga. Każdy film winien mieć odpowiedni zeszyt, dający wyjaśnienia rzeczowe, dydaktyczne oraz treść filmu.

Na konferencji należałoby ustalić potrzeby filmowe w każdym kraju i na tej podstawie wykreślić zasady dla międzynarodowego programu filmowego. Produkcja filmu kształcącego winna być w ręku organizacyj pracujących umysłowo, one winny kierować zakupami i sprzedażą filmów.

Dr. E. Rüst (Zurych) — „Produkcja filmu naukowego z uwzględnieniem potrzeb szkoły". — Film szkolny należy odróżnić od filmów popularnych i przeznaczonych dla celów kulturalnych, gdyż te ostatnie muszą być odpowiednie dla ludzi o różnym stopniu wykształcenia i o rozmaitych zainteresowaniach. Co można widzieć w naturze, tego nie należy zastępować filmem. Film ma być krótki i odpowiednio opracowany przez pedagogów i fachowców.

L. Langwieser (Wiedeń) — „Działanie filmu nauczającego na dzieci" — opowiada o doświadczeniu z roku szk. 1929/30 z racji wyświetlania filmu „Die Holzgewinnung" dla 9—10-letnich uczniów szkoły ludowej (331 chłopców i 353 dziewcząt) oraz znanego filmu „Simba" dla 11—12-letnich uczniów (154 chłopców i 191 dziewcząt). Wypowiedzenie się dzieci o filmie „Simba" było bogatsze, silniejsze i wszechstronniejsze. Braki i słabe strony filmu zostały z podziwienia godną dokładnością zaobserwowane (np. w załadowaniu i transporcie drzewa). Objaśnień żądały dzieci tam, gdzie istotnie była potrzeba.

Dr. K. Hareiter (Wiedeń) — „Działanie filmu naukowego na dzieci". — Należy tu uwzględnić dwa momenty: psychologiczny i fizjologiczny (oko). W obserwacji dzieci należy zwrócić uwagę na ich zachowanie się, otrzymane po przedstawieniu zapytania i porównać je z uwagami innych grup.

Dr. P. Marti (Berno) — „Problemy filmu wąskiego". — Za używaniem filmu wąskiego na terenie szkoły przemawiają względy techniczne (materjał niepalny), finansowe (na 5 obrazów 16 mm przypadają 2 normalne, taniość aparatury), organizacyjne (łatwość urządzenia filmoteki) i pedagogiczne (nadają się szczególnie do wyświetlań w klasie).

Paweł Barrier (Paryż) — „Problem filmu wąskiego" — potwierdza słuszność uwag poprzednika i podkreśla konieczność znormalizowania filmu wąskiego. Ceny filmu normalnego są duże, ciężar zaś i objętość utrudnia wysyłkę. Potanienie filmu wąskiego może wpłynąć na sporządzanie większej ilości kopij, zniżenie ceny materjału i zmniejszenie formatu. Filmów mówionych nie należy używać w tych wypadkach, gdy lepszy efekt da żywe słowo nauczyciela.

Dr. H. Joachim (Drezno) — „Dzisiejszy stan techniki projekcyjnej z uwzględnieniem filmu dźwiękowego" — zaznacza, że rozwój techniki projekcyjnej charakteryzuje wzrost sprawności. Sprawność warunkują dwa czynniki: źródło światła i optyka projekcyjna.

Dr. A. Hübl (Wiedeń) — „Problemy teatrów świetlnych kształcących". — Film jest pierwszorzędnym środkiem w kształceniu dorosłych. Musi go jednak cechować bezpośredniość w ujmowaniu przedmiotu. Ko-

nieczne jest stworzenie międzynarodowego katalogu filmów kształcących. Korespondenci pewnych krajów winni zobowiązać się nadsyłać cztery razy w roku sprawozdania w sprawach doświadczeń w stosowaniu tych filmów oraz dane dotyczące produkcji filmowej z dziedziny naukowej i kulturalnej. Wiadomości te, scentralizowane w jednem miejscu, byłyby nadsyłane zainteresowanym krajom. Należy podjąć akcję o ulgi celne i podatkowe dla filmów kształcących oraz o odpowiednie premje i subwencje.

F. J. Marbach (Wiedeń) — „Film dźwiękowy jako nauczyciel języków". — Dźwiękowiec daje nowe możliwości w uczeniu się obcych języków. Obraz i dźwięk wspomagają pamięć ruchową, słuchową i wzrokową. Przysłuchując się i pilnie śledząc pewną akcję, łatwo zrozumiemy słowa. Wysiłek, którego wymaga nauka, zmniejsza się. Największą trudność w nauczaniu obcych języków nastręcza należyte używanie przyimków, jako też germanizmów, romanizmów. Ta metoda uczenia się języków usuwa gruntownie wspomniane trudności.

Dr. W. Günther (Berlin) — „Film naukowy w kształceniu zawodowem". — Uczeń może łatwo przekonać się, co jest „fałszywe", a co „prawdziwe". Istnieje możliwość pokazania mu związku życia zawodowego z gospodarczem i państwowem. Zobaczenie dobrych rzeczy typowych pozwoli na zaobserwowanie charakterystycznych szczegółów.

Dr. A. Fiedler (Berlin) wygłosił referat — „Dźwiękowiec jako dokument kultury", F. Lettmayer (Wiedeń) — „Możliwości dźwiękowca w poglądowem przedstawianiu i jego wykorzystanie dla nauczania" oraz dr. W. Günther (Berlin) — „Dźwiękowiec w szkole". Wysuwali oni cały szereg możliwości pozytywnych dla udoskonalenia metody nauczania. Dźwiękowiec, zwłaszcza kolorowany, urzeczywistnia w całej pełni zasadę, że poglądowość jest fundamentem wszelkiego poznania. Może on oddać poprawnie życie pewnego środowiska: historycznego, fabrycznego, miejskiego, przyrody i t. p. Film śpiewany lub mówiony zapozna nas lepiej z wybitnymi artystami, mężami stanu, uczonymi, badaczami. Ma on doniosłe znaczenie dla nauczania literatury i muzyki, zapoznania się z teatrem i operą oraz recytacjami; daje sposobność lepszego zapoznawania się z pieśnią ludową i narzeczami tak własnych, jak i obcych krajów.

W wyniku obrad powzięto cały szereg uchwał. Ważniejsze dotyczą konieczności współpracy z Instytutem Kinematografji Kształcącej w Rzymie, wzmożonej propagandy oraz urzeczywistniania tych postulatów, które w referatach znalazły uwzględnienie.

Jak widać, zastosowanie filmu w dziedzinie nauczania oraz akcji kulturalno-oświatowej cieszy się na terenie zagranicznym pełnem zrozumieniem, gdyż jest właśnie tą metodą, w której wzrok, słuch i umysł współpracują jednocześnie. Zainteresowanie, poglądowość, możność utrwalenia w pamięci pewnych charakterystycznych szczegółów, czasem wprost nieuchwytnych

przy obserwacji zwykłemi środkami — oto co przemawia za wzmożoną propagandą tego tak cennego środka w nauczaniu.

Dr. Stefan Białas.

MUZEUM KOLEJOWE W WARSZAWIE

Dnia 13 grudnia 1931 r. poświęcono i oddano do użytku publicznego Muzeum Polskich Kolei Państwowych, mieszczące się w Warszawie przy ul. Nowy Zjazd 1. Lokal Muzeum zajmuje powierzchnię około 900 m^2, podzieloną na 19 sal, odpowiednio do 19 działów, na jakie zostały podzielone zbiory, a mianowicie: historyczny, zniszczenia wojenne i odbudowa, laboratorja mechaniczne, prace uczniów warsztatowych, tabor i trakcja, warsztaty, materjały i zasoby, ruch, przewozy na kolejach normalnotorowych i wąskotorowych, finanse i personel, sanitarja i psychotechnika, teletechnika i zabezpieczenie ruchu pociągów oraz turystyka kolejowa. Ogółem zbiory Muzeum zawierają 450 modeli, gablot i t. p. oraz przeszło 800 tablic, map, wykresów i fotografij. Zbiory te mogą budzić zainteresowanie młodzieży szkolnej w związku z nauką o Polsce oraz w związku z nauką przedmiotów technicznych.

Muzeum otwarte jest w niedziele, święta, wtorki i czwartki od godz. 10 do 14-tej. Wstęp 40 gr. od dorosłych, 20 gr. od młodzieży szkolnej. Wycieczki szkolne pod przewodnictwem wychowawców w grupach nie mniejszych niż 10 osób po 10 gr. od osoby. O większych wycieczkach szkolnych należy wcześniej uprzedzać Kustosza Muzeum pod powyższym adresem od g. 10 do 14 (tel. 290-77).

WYNIKI KONKURSU FIDAC'U

Prezydjum Fidac'u Żeńskiego w Polsce donosi, że w wyniku Konkursu dla młodzieży szkolnej na rok 1931 na temat: „Dlaczego kocham swą Ojczyznę i co pragnąłbym o Niej powiedzieć kolegom swym z zagranicy", na tegorocznym Kongresie Fidac'u w Pradze Czeskiej przyznano następujące nagrody dla Polski: I Międzynarodową nagrodę — złoty medal pamiątkowy za pracę Zofji Drobnikówny z Poznania; II Międzynarodową nagrodę — srebrny medal pamiątkowy za pracę Romualda Lejka z Wejherowa; III Międzynarodową nagrodę — bronzowy medal pamiątkowy za pracę Józefa Bąka ze Lwowa; IV Międzynarodową nagrodę — bronzowy mały medal za pracę Jana Miziołka z Łowicza; V Międzynarodową nagrodę — bronzowy mały medal za pracę Franciszka Kraski z Warszawy; VI Międzynarodową nagrodę — bronzowy mały medal za pracę Jarosława Wachity ze Lwowa.